

LA PRESENTACIÓN DEL COMENTARIO SEMÁNTICO

EN LOS DICCIONARIOS ESCOLARES

The presentation of semantic definitions in school dictionaries

Virgínia Sita Farias*

1 INTRODUCCIÓN

En el mercado editorial de obras lexicográficas, se encuentra un tipo de diccionario que, normalmente, suele estar destinado a los escolares: el llamado diccionario escolar. Sin embargo, casi no se han hecho estudios sobre este tipo específico de obra,¹ así que hasta el momento no se ha definido con exactitud qué es el diccionario escolar.

* Aluna do Instituto de Letras da UFRGS, habilitação Licenciatura Português-Espanhol, bolsista voluntária do projeto de pesquisa Dicionário de Falsos Amigos Espanhol/Português, sob orientação do professor Dr. Félix Bugueño Miranda.

¹ Para poner un ejemplo, el *Diccionario Escolar Salamanca* (DESAL (2004)), según sus redactores (Cfr. Presentación de esta obra disponible en www3.usal.es/~cilus/DiccioEsc.htm), está concebido para alumnos de la educación secundaria obligatoria, o sea, estudiantes entre 12 y 16 años de edad, de manera que su propuesta es auxiliar no sólo en el proceso de desarrollo lingüístico en este período, sino también contribuir al aprendizaje de los contenidos de diversas materias que los estudiantes están obligados a cursar; así que se optó, por ejemplo, en el plano macroestructural, por la inclusión de diversos tecnicismos. Además, se hizo un intento por mejorar la calidad de las definiciones y ejemplos ofrecidos en los diccionarios escolares. Así, los redactores señalan, por ejemplo, que infringieron la doctrina lexicográfica, ofreciendo informaciones enciclopédicas, en algunos casos, para mejor comprensión de los significados. Sin embargo, es posible encontrar definiciones como la de *bacalao*: "Pez marino óseo, que mide entre 50 y 180 centímetros de longitud y puede pesar hasta 40 Kilogramos. Es de color pardo amarillento, verdoso, grisáceo o rojizo. Tiene tres aletas dorsales y dos anales, y unas barbas en la mandíbula inferior. Vive hasta los 600 metros de profundidad en el Atlántico norte. Su carne es muy apreciada y se puede consumir tanto fresco como seco" (DESAL (2004), s.v. *bacalao*). Claro está que las informaciones enciclopédicas son útiles para que el lector entienda el significado de algunas palabras, pero, si nos fijamos bien en la definición de *bacalao* propuesta por el DESAL (2004), vamos a ver que algunas de las informaciones enciclopédicas ofrecidas no tienen ninguna utilidad para el estudiante que busque el significado de esta palabra.

Un diccionario destinado a estudiantes que tienen que ser a la vez receptores y productores lingüísticos debería estar pensado para cumplir bien con estas dos funciones. Sin embargo, un análisis de algunas de estas obras nos permitió constatar una serie de fallas que no dejan que el diccionario cumpla satisfactoriamente con su tarea de auxiliar en la comprensión y producción lingüística de los estudiantes. Esto se debe al hecho de que, generalmente, no se define un perfil del usuario del diccionario en el momento de empezar a concebir una obra lexicográfica.

El objetivo de este trabajo es, mediante la definición de un perfil de usuario del diccionario escolar, analizar específicamente el comentario semántico de algunos diccionarios brasileños que suelen utilizarse en el ámbito escolar (a saber, el *Melhoramentos minidicionário escolar da língua portuguesa* (2000), el *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2004), el *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa* (2005) y el *Minidicionário da língua portuguesa Ruth Rocha* (2005), de ahora en adelante, MiMe (2000), MiHou (2004), MiAu (2005) y MiRR (2005), respectivamente), y, además, tratar de presentar soluciones para la reformulación de las definiciones de los artículos léxicos revisados.

2 DEFINICIÓN DEL PERFIL DEL USUARIO DEL DICCIONARIO ESCOLAR

De acuerdo con Farias (2004; 2005), hemos establecido dos parámetros fundamentales para la elaboración del perfil del usuario: a) el nivel escolar al cual está dirigida la obra, y b) las habilidades lingüísticas que los estudiantes deben desarrollar en este período.

En este trabajo nos ocuparemos de la enseñanza básica, así que el diccionario escolar de que vamos a tratar está destinado a estudiantes entre el quinto y el octavo año de la enseñanza fundamental.²

Se puede citar aún el *Diccionario del Estudiante de la Real Academia Española* (DERAE, 2005) que, como el DESAL (2004), está dirigido a estudiantes de la educación secundaria. También en la presentación de este diccionario (disponible en www.rae.es) se menciona algunas veces que se pretende atender a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de los planes de enseñanza. Sin embargo, pasa lo mismo con ambos diccionarios: aunque las obras están destinadas a un público determinado, no siempre, como hemos visto, las informaciones presentes en los artículos léxicos corresponden fielmente a lo que se esperaría encontrar en una obra con el perfil propuesto, de manera que todavía queda mucho que hacer en este ámbito de la lexicografía.

² Para los estudiantes entre el primero y el cuarto año de la enseñanza fundamental habría que proponer un tipo de obra distinta de la que vamos a tratar en este trabajo, puesto que los estudiantes de estos niveles más elementales todavía están en el período de alfabetización y reconocimiento del código escrito, siendo casi exclusivamente receptores lingüísticos.

Habiendo definido el nivel escolar a que se destina la obra, pasamos a la determinación de las habilidades lingüísticas³ que los estudiantes tendrán que desarrollar en esta etapa. Tomaremos como referencia para la definición de estas habilidades los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) para la enseñanza de la Lengua Portuguesa.⁴ A continuación listamos algunas habilidades que los estudiantes deben desarrollar:

- comprender textos orales y escritos;
- producir textos escritos con cohesión y coherencia;
- utilizar la ortografía convencional de la lengua portuguesa (aunque con fallas), demostrando conocimiento acerca de las regularidades ortográficas y de las irregularidades más frecuentes;
- emplear con adecuación los tiempos verbales;
- emplear las concordancias nominales necesarias en las oraciones;
- expandir el léxico: darse cuenta que conocer una palabra no es sólo conocer su significado, sino también saber *cómo utilizarla* (construcción sintáctica) y *cuándo usarla* (funciones pragmáticas);
- escoger las palabras más apropiadas dependiendo de lo que se quiere expresar, observando las relaciones de sinonimia/antonomia, hiperonimia/hiponimia.

Con las habilidades lingüísticas establecidas, pasamos al análisis de los diccionarios escolares seleccionados.

3 LA MICROESTRUCTURA DEL DICCIONARIO ESCOLAR

Haensch (1982, p. 461-463), Hartmann (2001, p. 64-65) y Landau (2001, p. 99) se ponen de acuerdo respecto a la definición de microestructu-

³ Según Richards (1999, s.v. *language skills*), las habilidades lingüísticas son cuatro: escuchar, leer, hablar y escribir, de las cuales, las dos primeras son consideradas pasivas (*receptive skills*) y las otras dos son activas (*productive skills*).

⁴ En Hartmann (2001, p. 80-83) se menciona la posibilidad de utilizar encuestas como método para conocerse las necesidades de los usuarios. Sin embargo, nosotros todavía no disponemos de instrumentos que nos ayuden a construir el perfil del usuario de manera empírica, de modo que el modelo que vamos a proponer es ideal, puesto que no vamos a considerar la heterogeneidad de los alumnos, ni tampoco la no correspondencia, muchas veces, de lo que se prescribe en los PCN (1997) y la realidad de las escuelas.

ra. Así, en términos bien simples, se puede decir que la microestructura es el conjunto ordenado de las informaciones dentro del artículo léxico.

Además, se enfatiza que las informaciones contenidas en la microestructura son de naturaleza distinta: por una parte, tenemos las informaciones sobre la categoría gramatical, la pronunciación, la etimología, etc., y, por otra parte, tenemos la información sobre la significación de la palabra. Por esto es que se propone la división de la microestructura, según, Hartmann (2001, p. 65) y Bugueño (2004a), en dos segmentos funcionales: el comentario de forma y el comentario semántico. De esta manera, el comentario de forma nos va a ofrecer las informaciones sobre la “forma” de la palabra, mientras que en el comentario semántico encontramos la información sobre su significado. Aquí trataremos exclusivamente, como ya hemos dicho, del comentario semántico.

3.1 PRESENTACIÓN DEL COMENTARIO SEMÁNTICO EN LOS DICCIONARIOS ESCOLARES

En un diccionario de orientación semasiológica, como es el caso del diccionario escolar, se espera que el comentario semántico esté constituido por una definición para el signo-lemma.⁵ Sin embargo, no siempre es lo que ocurre en las obras analizadas: como se verá a continuación, no hay un rigor en la presentación de las informaciones en el comentario semántico, así que se ofrecen alternativamente definiciones y sinónimos en este segmento de la microestructura.

Aquí ofrecemos un esquema bastante simplificado de la presentación del comentario semántico en los diccionarios analizados:⁶

I. Una paráfrasis definitoria:

barbeiro “(...) Individuo que, por ofício, barbeia e corta cabelo.” (MiMe, 2000, s.v. ac. 1)

⁵ Los diccionarios de sinónimos/antónimos, igual que los diccionarios bilingües, pueden ser considerados como onomasiológicos si se tiene en cuenta que el semema es un *tertium comparationis* implícito que permite ofrecer una designación del otro lado de la ecuación (cfr. Hartmann, James (2001, s.v. *onomasiological dictionary*)). De esta manera, en un diccionario de sinónimos, por ejemplo, el comentario semántico está constituido por un conjunto de sinónimos para cada acepción del signo-lemma; en un diccionario bilingüe, a su vez, se ofrecen equivalentes en la lengua de destino para las diferentes acepciones del signo-lemma.

⁶ En el MiAu (2005), además de estas tres presentaciones, hay casos en que solamente se hace una remisión a otro artículo léxico. Es posible encontrar varios tipos de remisión en este diccionario, sin que quede muy clara la diferencia entre ellos, ya que en realidad cumplen con la misma función (ej.: “Semelhança (2)” (MiAu (2005, s.v. *analogía*, ac. 2)), “V. amargo” (MiAu (2005, s.v. *amaro*)), “V. campo (5)” (MiAu (2005, s.v. *âmbito*, ac. 2))). El MiHou (2004) también utiliza las remisiones, pero de una manera mucho más sistemática, reservando esta solución solamente para los casos en que hay una doble grafía para el signo-lemma (ej.: “*ASSOBIO” (MiHou (2004, s.v. *assovio*)) / Cfr. “Som ger. agudo que se produz expirando o ar pelos lábios comprimidos” (MiHou (2004, s.v. *assobio* ou *assovio*))).

balaio “(...) Cesto grande para guardar ou transportar objetos.” (MiHou (2004, s.v.))

barafunda “(...) Mistura desordenada de pessoas ou coisas.” (MiAu (2005, s.v. ac. 1))

baque “(...) Barulho produzido pela queda de um corpo.” (MiRR (2005, s.v. ac. 1))

II. Uno o más sinónimos:

baboseira “(...) Bobagem, tolice, asneira.” (MiMe (2000, s.v. ac. 2))

baque “(...) Queda.” (MiHou (2004, s.v. ac. 2))

baluarte “(...) Bastião.” (MiAu (2005, s.v. ac. 1))

banalidade “(...) Vulgaridade.” (MiRR (2005, s.v. ac. 2))

III. Una paráfrasis definitoria + uno o más sinónimos:

bravo “(...) Que não teme o perigo; valente, corajoso.” (MiMe (2000, s.v.))

batalha “(...) Confronto armado entre forças rivais; combate.” (MiHou (2004, s.v. ac. 1))

bailarino “(...) Aquele que baila por profissão; dançarino.” (MiAu (2005, s.v.))

bastão “(...) Espécie de bengala comprida; bordão.” (MiRR (2005, s.v. ac. 1))

Como ya hemos dicho, el diccionario escolar de que estamos tratando está destinado a los estudiantes entre el quinto y el octavo año de la enseñanza fundamental. Este alumno debe ser receptor y productor lingüístico, de manera que el diccionario deberá poder auxiliar al estudiante en las tareas de decodificación y codificación lingüística de igual manera. Sin embargo, el comentario semántico de estas obras analizadas, de la manera como se estructura, no puede servir para cumplir a la vez con estas dos tareas, ya que, algunas veces ofrece solamente definiciones, y otras veces, solamente sinónimos. Así, hace falta establecer un programa constante de informaciones⁷ para el comentario semántico de los diccionarios escolares que considere los dos aspectos: la decodificación y la codificación lingüística.

Nuestra propuesta, pues, es la división del comentario semántico en dos partes: la primera, de orientación semasiológica, pensada para la tarea de decodificación, deberá traer definiciones, y la segunda, de orientación onomasiológica, pensada para la tarea de codificación, deberá traer sinónimos del signo-lemma. De esta manera, el diccionario siempre deberá ofrecer definiciones para todas las significaciones del signo-lemma, además de una pequeña lista de sinónimos para las palabras que los poseen.

⁷ Programa constante de informaciones (o programa lexicográfico fijo) es el conjunto de informaciones que el artículo léxico debe poseer, de manera que la ausencia de una determinada información que normalmente debería estar presente en el artículo tiene un valor funcional (Cfr. WIEGAND, 1989, apud BUGUEÑO, 2004, p. 179, disponible en <http://calvados.c3sl.ufpr.br/letras/>).

Aparte del problema de no haberse establecido un programa constante de informaciones para este segmento de la microestructura, está el problema de que no siempre las definiciones y sinónimos propuestos en estos diccionarios son de mucha utilidad para los estudiantes. Partiendo, pues, del análisis de las definiciones y sinónimos propuestos en las obras analizadas, intentamos establecer algunos parámetros para la redacción de las definiciones y la elección de los sinónimos en el diccionario escolar, como veremos a continuación.

3.1.1 Las definiciones

Haensch (1982, p. 503) afirma que “la mejor definición es la más fácilmente inteligible y la que da más instrucciones al usuario” así que “será preferible evitar en las definiciones términos técnicos muy específicos (que obliguen al usuario a consultas suplementarias)” (HAENSCH, 1982, p. 503). También está de acuerdo con Haensch (1982) Martínez de Souza (1995, s.v. *definição lingüística*) al decir que una definición debe ser “clara, precisa, sencilla, y al propio tiempo exacta, concisa, correcta”. Este segundo autor propone aún tres cualidades que las definiciones deben tener para que resulten aceptables: a) la concisión (presentar las informaciones esenciales en una sola oración); b) la compleción (la paráfrasis definitoria debe corresponder rigurosamente a la unidad léxica que se define), y c) la circularidad (la paráfrasis definitoria debe poder sustituir al término definido sin que se produzcan cambios de significación) (Cfr. Martínez de Souza (1995, s.v. *definição lingüística*)).

Para lograr definiciones claras, sencillas y precisas, además de observar los parámetros propuestos por Beneduzi (2004a; 2004b)⁸ para la generación de definiciones de sustantivos que respeten a los criterios propuestos por Martínez de Souza (1995, s.v. *definição lingüística*), hemos propuesto que todas las informaciones contenidas en las paráfrasis definitorias deben ser *discretas* (o sea, relevantes) y *discriminantes* (que permitan una rápida inferencia del lector).⁹ De esta manera, respecto a las definiciones de

⁸ Además de los criterios para obtenerse las tres cualidades en la redacción de las definiciones de los sustantivos, Beneduzi (2004a; 2004b) evalúa también la calidad de las informaciones enciclopédicas presentes en las definiciones de los diccionarios de lengua portuguesa y española analizados, concluyendo que, en gran parte de los casos, estas informaciones no contribuyen a la comprensión del significado de la palabra (Cfr. Beneduzi (2004a; 2004b)). En el próximo apartado, presentaremos un análisis de estas informaciones en las definiciones de los diccionarios escolares.

⁹ Para poner un ejemplo, el hiperónimo “infrutescência” utilizado en la definición de *figo* por el MiHou (2004, s.v. *figo*), aunque es una información discreta, o sea, relevante para definir desde el punto de vista técnico el fruto en cuestión, no es una información discriminante, pues no permite una rápida inferencia del lector de este tipo de diccionario, que probablemente no va a conocer esta nomenclatura.

los sustantivos (que son las que nos van a interesar en este trabajo), tanto la elección del hiperónimo, como la elección de los especificadores que van a formar parte de las paráfrasis, debe tener en cuenta estos dos principios, a fin de que las definiciones sean inteligibles y accesibles a los estudiantes.

3.1.1.1 Las informaciones enciclopédicas y los virtúemas en las definiciones

Gran parte de las definiciones que encontramos en los diccionarios escolares analizados no presentan las características que hemos mencionado en el apartado anterior, por lo que resultan de mala calidad y no son de mucha utilidad para los estudiantes. Ofrecemos los siguientes ejemplos:

cocaína “(...) Alcalóide extraído das folhas da coca, us. com restrições como anestésico, por causar dependência.” (MiHou (2004, s.v.))

sarampo “(...) Doença infecciosa virótica, contagiosa, que dá exantemas, e própria da infância; caso iniciada em grávida não imunizada, pode originar aborto e má formação em produto da concepção. (MiAu (2005, s.v.))

En la definición de *cocaína* propuesta por el MiHou (2004) se utilizó como hiperónimo una palabra que no es suficientemente clara para los estudiantes que van a consultar esta obra (es una palabra de uso restringido, incluso marcada como *Quim.* en Ferreira (1999, s.v. *alcalóide*)). De igual manera, los especificadores utilizados (“extraído das folhas da coca” y “us. com restrições como anestésico”) tampoco contribuyen mucho a que se comprenda el significado de la palabra. Especialmente respecto al segundo especificador, se optó exactamente por expresar la utilidad de la planta que hoy ya no es tan conocida, en vez de destacarse la última información (“por causar dependência”), que es la que mejor serviría para caracterizar la unidad que se quiere definir.

Respecto a la definición de *sarampo* del MiAu (2005), al utilizarse una palabra como “exantema”, que no forma parte del vocabulario común del estudiante (incluso está marcada como *Med.* en Ferreira (1999, s.v. *exantema*) y en el propio MiAu (2005, s.v. *exantema*)), se está convirtiendo una información que sería relevante para el usuario (la de que esta enfermedad provoca el apareamiento de manchas en la piel, causadas por la fiebre) en una información que no le dirá nada al estudiante que vaya a consultar el diccionario. La segunda parte de esta definición, a su vez, (“caso iniciada em grávida não imunizada, pode originar aborto e má formação em produto da concepção”) es una información enciclopédica que no tiene ninguna relevancia para el que está buscando el significado de *sarampo*, así que

ésta es una información que no debería formar parte de la paráfrasis definitoria.

De lo expuesto más arriba se concluye que no hay un patrón determinado para la redacción de las paráfrasis definitorias en los diccionarios analizados, ni tampoco criterios bien definidos para la elección de las informaciones ofrecidas en las definiciones. Hace falta señalar que la teoría lexicográfica abandonó la idea de intentar establecer una separación radical entre definición lexicográfica e información enciclopédica, de modo que hoy se acepta que, algunas veces, este tipo de información es importante para que se comprenda el significado de la unidad definida. De esta manera, el equívoco de estas definiciones no está en el hecho de que se haya ofrecido como especificadores informaciones enciclopédicas, sino que no se las haya utilizado con provecho. Uno de los problemas que nos hemos planteado a partir del análisis de las definiciones (y que trataremos de resolver a largo plazo) es el establecimiento de parámetros para utilizar de manera razonable las informaciones enciclopédicas y los virtúemas en las paráfrasis definitorias. Nuestros primeros resultados, sin embargo, indican que hay que escoger los especificadores de acuerdo con el principio de que sean informaciones discretas y discriminantes. Presentamos a continuación nuestras soluciones para la redacción de las definiciones de *cocaína* y *sarampo*:

cocaína

Substância química tóxica, de origem vegetal, em forma de pó branco (usada como droga/anestésico).¹⁰

sarampo

Doença contagiosa que provoca febre e aparecimento de manchas vermelhas na pele.

Ofrecemos un ejemplo más de definición que presenta informaciones enciclopédicas poco útiles:

pau-brasil “(...) Árvore de madeira com cerne vermelho utilizada em tinturaria, da qual proveio o nome do Brasil. Os portugueses chegaram ao Brasil em 22 de abril de 1500. A 1º de maio desse mesmo ano foi realizada a primeira missa no continente, batizado com o nome Vera Cruz, depois Santa Cruz e, finalmente, Brasil, devido a uma árvore de tinta, de muito valor na época, conhecida pelo nome de **pau-brasil**. O descobridor do **pau-brasil** na Terra de Santa Cruz foi Gaspar da Gama, um judeu perito em coisas do Orien-

¹⁰ Utilizamos los paréntesis para marcar los contornos en las definiciones. Trataremos de este particular en el apartado 3.1.3.1 del trabajo.

te que se agregou à esquadra de Vasco da Gama anos antes, quando da descoberta do caminho para as Índias.” (MiRR (2005, s.v.))

En esta definición de *pau-brasil* ofrecida por el MiRR (2005), solamente la primera oración corresponde a la definición propiamente dicha. Lo que viene a continuación es una sucesión de informaciones de carácter enciclopédico, que son más apropiadas en otro tipo de obra. En la presentación de este diccionario se dice que “em casos selecionados, há exemplos de uso do vocábulo definido, freqüentemente com acréscimo de informações para enriquecimento da cultura geral” (Cfr. MiRR (2005, p. 11)). En primer lugar, estas informaciones añadidas a la definición no están separadas de ésta (por ejemplo, a través de la utilización de un tipo de letra distinta, o introducidas por un símbolo gráfico), de modo que, aunque consideráramos estas informaciones como ejemplos de uso, desde el punto de vista formal, no estarían bien presentados. En segundo lugar, el signo-lemma aparece sólo dos veces en todo el texto de las informaciones añadidas a la definición, lo que quiere decir que no todas las informaciones presentes ahí son necesarias, si es que se pretende solamente poner ejemplos de uso. Este tipo de definición es muy frecuente en esta obra, lo que es todavía más grave si se tiene en cuenta que en la presentación del diccionario sus autores dicen que la obra está dirigida a estudiantes “das duas últimas séries do 1º ciclo do Ensino Fundamental” (Cfr. MiRR (2005, p. 3)), o sea, hace falta reflexionar sobre la relevancia de ofrecerles informaciones de este tipo a estudiantes del nivel indicado. Nuestra propuesta para la reformulación de la definición de *pau-brasil* es:

pau-brasil

Árvore de madeira dura e avermelhada (de onde se extrai tinta).

Los nombres de plantas, frutos y animales, sin embargo, son por sí solos muy difíciles de definir. Ofrecemos para análisis los siguientes ejemplos de definiciones de frutos:

framboesa “(...) Fruto da framboeseira.” (MiMe (2000, s.v.))

framboeseira “(...) Planta trepadeira, cultivada em virtude de seus frutos saborosos.” (MiMe (2000, s.v.))

framboesa “(...) Fruta silvestre vermelha muito us. em geléias.” (MiHou (2004, s.v.))

framboesa “(...) O fruto da framboeseira.” (MiAu (2005, s.v.))

framboeseira “(...) Arbusto rosáceo, pequeno e ramoso, de fruto cheiroso e comestível.” (MiAu (2005, s.v.))

framboesa “(...) Fruto aromático e comestível.” (MiRR (2005, s.v. *framboesa*))

Como se puede ver, el MiMe (2000, s.v. *framboesa*) y el MiAu (2005, s.v. *framboesa*) no definen el fruto, sino que nos remiten a la definición de la planta, y las definiciones del MiHo (2004, s.v. *framboesa*) y del MiRR (2005, s.v. *framboesa*), a su vez, tampoco definen con exactitud el fruto.

Para escoger los especificadores que formarán parte de las paráfrasis definitorias de los frutos, hemos establecido un conjunto de características que juzgamos ser las fundamentales para definir las unidades léxicas incluidas en esta categoría: el color, el sabor, la forma y a veces el tamaño. De estas cuatro características, se seleccionan las que mejor pueden describir el fruto en cuestión. Para la reformulación de la definición de *framboesa*, por ejemplo, escogimos el color, el sabor y la forma como características más representativas:¹¹

framboesa

Fruto vermelho, de sabor ácido e doce, composto de pequenos grãos unidos entre si.

Aunque estas características que elegimos para generar las definiciones de los frutos no son semas propiamente, sino virtuematas, o sea, características frecuentemente verdaderas, pero no distintivas, relacionadas con el conocimiento de los individuos (Cfr. POTTIER, 1977, p. 21-31), juzgamos que estos son los rasgos fundamentales para definir las unidades incluidas en esta categoría, porque son informaciones simples, que no exigen conocimiento técnico para su comprensión, y por ello son informaciones relevantes para la comprensión del significado y permiten a la vez una rápida inferencia del lector.

Así pues, hay que saber *cuándo* y *cómo* utilizar las informaciones enciclopédicas y los virtuematas de manera provechosa en las definiciones.

¹¹ Según Seco (1987), la definición no tiene que ser “completa”, sino que “suficiente”, o sea, construirse “por medio de los especificadores necesarios para que el objeto quede, en la mente del lector medio, caracterizado en sus rasgos relevantes y diferenciado respecto a todos los restantes objetos que forman parte del mundo de ese lector medio” (SECO, 1987, p. 32). No es tan fácil, sin embargo, lograr esta “suficiencia” en las definiciones lexicográficas, ya que no es tan simple establecer cuáles son los rasgos fundamentales para distinguir un determinado referente extralingüístico de otros dentro de una misma categoría. Señalamos, pues, que, aunque presente algunas fallas, nuestra propuesta para la definición de los frutos es un intento por resolver esta cuestión de la “suficiencia” en las paráfrasis definitorias. Como ya hemos dicho, pretendemos desarrollar esta cuestión a largo plazo.

Esto es lo que estamos tratando de establecer al proponer el principio de informaciones discretas y discriminantes.

3.1.1.2 Intensión y extensión en las definiciones

Un aspecto más que debe ser considerado para la redacción de las paráfrasis definitorias es la cuestión de la *intensión* y la *extensión*. La *intensión* es el conjunto de rasgos que caracterizan una determinada entidad, así que una definición intensional estará formulada bajo el principio de *genus proximum + differentiae specifica*; y, por otra parte, la *extensión* se refiere al número de miembros incluidos en una determinada categoría, y está formalmente representada a través de la enumeración de los miembros más representativos de la categoría, o a través de una definición en metalengua de signo.¹² Ofrecemos el siguiente ejemplo, extraído del MiHou (2004), para que se note esta diferencia:

alcalóide “(...) Classe de compostos orgânicos de nitrogênio e, freq., oxigênio, que tb. podem ser obtidos por síntese; alguns possuem ação terapêutica (morfina, estircnina, atropina).” (MiHou (2004, s.v.))

Como se puede ver, la definición está formulada bajo el principio de *genus proximum + differentiae specifica*, de modo que algunas de las características específicas de este grupo de sustancias son identificadas, y, además, a continuación, se introduce un elemento de carácter extensional en la definición, que, aparte de ayudar al lector a entender el significado de la palabra, identifica a cuáles referentes se puede aplicar esta significación (aunque quizás el lexicógrafo no haya tomado esta decisión conscientemente).

Una propuesta más para la definición de este tipo de palabra, como ya hemos dicho, es la definición en metalengua de signo:¹³

alcalóide

Designação para as substâncias químicas extraídas de vegetais e que contêm nitrogênio em sua composição (utilizadas no tratamento de doenças/como drogas).

¹² Para una introducción a las cuestiones de *intensión* y *extensión*, v. Geeraerts (2003, p. 83-93).

¹³ Una definición en metalengua de signo no se refiere al significado de una unidad léxica (como una definición en metalengua de contenido), sino que se refiere a la unidad léxica en cuanto signo, de manera que no se la puede someter a la prueba de la sustitución.

En diccionarios destinados a un público escolar, sin embargo, creemos que poner ejemplos en estos casos es muy importante, por lo que dijimos anteriormente. Así que la definición “completa” para el diccionario escolar puede ser:

alcalóide

Designação para as substâncias químicas extraídas de vegetais e que contêm nitrogênio em sua composição (utilizadas no tratamento de doenças/como drogas), *como a morfina e a cocaína*.

Señalamos, sin embargo, que aunque se ha establecido esta diferencia entre la representación formal de la intensión y la extensión en las definiciones, éstos son dos aspectos intrínsecos a cualquier paráfrasis definitoria, porque si uno de estos dos aspectos está ausente en la redacción de la definición, ésta será poco precisa y, por lo tanto, poco útil para el lector. Ofrecemos los siguientes ejemplos:

sardinha “(...) Nome comum a várias espécies de peixes clupeídeos que vivem em cardumes.” (MiAu (2005, s.v.))

sardinha “(...) Peixe de mar, o qual vive em cardumes.” (MiRR (2005, s.v.))

Estas definiciones, aunque cumplen con el principio de la intensión, especificando los rasgos característicos de la unidad definida, presentan problemas respecto al principio de la extensión, ya que ninguno de los especificadores escogidos para las definiciones son realmente rasgos distintivos de esta entidad, o sea, que las dos paráfrasis, al fin, sirven tanto para definir la entidad *sardinha*, como cualquier otro pez con estas características (“do mar”, “que vive em cardume”, “da familia dos clupeídeos”).

Una definición, para que sea “clara, precisa, sencilla” debe respetar, pues, tanto el aspecto intensional (especificando los rasgos propios de la entidad), como el aspecto extensional, de modo que quede muy claro que la significación en cuestión solamente se puede aplicar a una única entidad. A continuación presentamos nuestra propuesta para la definición de *sardinha*:¹⁴

¹⁴ En este caso hay que considerar de igual manera la cuestión de la “definición suficiente”, propuesta por Seco (1987). V. nota 10.

sardinha

Peixe marinho pequeno que forma grandes cardumes (muito usado na indústria pesqueira/de conservas).

3.1.2 Los sinónimos

Los sinónimos deben tener un lugar específico en el comentario semántico de los diccionarios escolares (ya que cumplen con la función de auxiliar a los estudiantes en la tarea de codificación lingüística), pero jamás, en un diccionario de orientación semasiológica, deben sustituir las paráfrasis definitorias, como ocurre en los diccionarios analizados.

Además de este problema, señalamos también que los sinónimos ofrecidos por estas obras no siempre son útiles para los usuarios, porque suelen no ser muy claros y obligan a los estudiantes a realizar consultas complementarias para sacarse las dudas. Más grave aún que tener que realizar varias consultas al diccionario para lograr entender la significación de una palabra es el problema que Martínez de Souza (1995, s.v. *definição lingüística*) llama de “definición circular o en círculo vicioso” en el interior de un sistema de definiciones, o sea, cuando se hace la remisión de un artículo a otro, sin que al final el que consulta pueda resolver sus dudas.¹⁵

Encontramos, sin embargo, otros problemas concernientes a la elección de los sinónimos en los diccionarios escolares, como la polisemia/homonimia y la variación diatópica, diastrática y/o diafásica. De esta manera, deseamos establecer algunos parámetros para la elección de sinónimos que puedan ayudar efectivamente al estudiante en sus tareas de producción lingüística.

3.1.2.1 Número de sinónimos para cada acepción

Suele encontrarse en los diccionarios algunas definiciones que en realidad son nada más que una lista de posibles sinónimos del signo-lemma. En primer lugar, este es un error metodológico inaceptable en un diccionario de orientación semasiológica, como ya hemos visto. En segundo lugar, aún cuando ofrecemos los sinónimos como un auxiliar en la actividad de producción lingüística, no será muy útil ofrecerles una lista exhaustiva de sinónimos a los estudiantes para que escojan la mejor opción en un determinado contexto: no hay que olvidarse que en estas situaciones jugamos con

¹⁵ Un ejemplo de definición circular o en círculo vicioso es: “Pena, punição” (MiMe (2000, s.v. *castigo*, ac. 2)), “Castigo, punição” (MiMe (2000, s.v. *pena*², ac. 1)) y “Pena, castigo” (MiMe (2000, s.v. *punição*)).

por lo menos tres variables (la polisemia/homonimia, la variación diatópica, diastrática y/o diafásica y la frecuencia de uso, que discutiremos a continuación), además de que debe tenerse en cuenta que la sinonimia perfecta no existe.¹⁶ Véase el siguiente ejemplo:

difusão “(...) Espalhamento, disseminação; propagação, divulgação.” (MiAu (2005, s.v. ac. 3))

Si nos ponemos a analizar cuidadosamente los sinónimos ofrecidos por el MiAu (2005, s.v. *difusão*, ac.3), vamos a encontrar algunos problemas. En primer lugar, los sinónimos utilizados en la definición de *difusão* (MiAu (2005, s.v.) no figuran en este diccionario con artículo propio, sino que se encuentran como subentradas bajo los lemas *espalhar*, *disseminar*, *propagar* y *divulgar*, respectivamente, lo que es un gran problema, pues le hace más difícil el acceso al usuario, en especial si se considera el público al que se dirige este tipo de obra.

Encontramos aún más problemas si analizamos separadamente cada sinónimo presentado. El primer sinónimo, “*espalhamento*”, parece ser una palabra de uso restringido a determinados campos del conocimiento científico. En Ferreira (1999, s.v. *espalhamento*), aparte de la significación más general “ato de espalhar(-se)” (FERREIRA (1999, s.v. *espalhamento*, ac. 1)), encontramos dos acepciones más, que parecen ser las que se utilizan con más frecuencia: la primera está marcada como *Opt.* y la segunda está marcada como *Fís Nucl.* Los sinónimos “*disseminação*” y “*propagação*” tampoco son esclarecedores: s.v. *disseminação*, Ferreira (1999) presenta tres significaciones distintas (“a saber, “ato ou efeito de disseminar(-se)”, “*espalhamento*, derramamento, dispersão” y “*difusão*, propagação, vulgarização” (Cfr. FERREIRA (1999, s.v. *disseminação*))), al igual que s.v. *propagação* (“ato ou efeito de propagar(-se)”, “desenvolvimento, proliferação” y “*divulgação*, *difusão*” (Cfr. FERREIRA (1999, s.v. *propagação*))), que sólo contribuyen a que se produzca más confusión acerca del significado de los sinónimos ofrecidos. Por fin, el sinónimo “*divulgação*” tampoco parece ser una buena opción: existe una ligera discrepancia entre la significación de *difusão* y *divulgação*, que no permite que, por lo menos en algunos contextos, se pueda utilizarlas como sinónimas (cfr. *evento de divulgação dos premiados* y **evento de difusão dos premiados*).

¹⁶ Para una introducción a la discusión sobre el problema de la sinonimia, v. Marques (1990, p. 64-65) y Landau (2001, p. 135).

Lo ideal, pues, es ofrecerse solamente uno o dos sinónimos para cada acepción del signo-lemma, de modo a evitar que los estudiantes tengan que escoger entre todas las opciones y acaben por equivocarse. Si es el caso, sin embargo, de que no hay ninguna palabra que pueda ser usada como sinónimo del signo-lemma, entonces no se ofrece ninguna opción en esta situación, de manera que la ausencia ahí va a tener un valor funcional, indicando que no hay un sinónimo adecuado en este caso.

3.1.2.1.1 *Polisemia y homonimia*

Como hemos tenido la oportunidad de observar en el apartado anterior, las palabras muy polisémicas o que presentan homonimia pueden confundir al estudiante. Véase el siguiente ejemplo:

distinção “(...) Diferença.” (MiMe (2000, s.v. ac. 4))

Para la cuarta acepción de *distinção*, el MiMe (2000, s.v.) ofrece solamente el sinónimo “diferença”. Resulta que si se busca la significación de *diferença* en este diccionario, se va a encontrar seis significaciones distintas (“qualidade ou estado de diferente; desigualdade”, “propriedade ou característica pela qual as pessoas ou coisas diferem”, “alteração”, “inexatidão”, “divergência de opiniões” y “prejuízo” (Cfr. MiMe (2000, s.v. *diferença*))). La multitud de significaciones del sinónimo propuesto sólo contribuye a que se produzca una gran confusión respecto al significado del signo-lemma y, además, el estudiante entraría en duda al momento de utilizar el sinónimo propuesto en una producción escrita.

3.1.2.1.2 *Variación diatópica, diastrática y/o diafásica*

Ofrecer variantes diatópicas, diastráticas y/o diafásicas como sinónimos en el diccionario, al igual que en el caso anterior, genera problemas tanto respecto a la comprensión del significado del signo-lemma (que es lo que ocurre en los diccionarios analizados), como respecto a la utilización de los sinónimos propuestos en actividades de producción escrita (si es el caso de ofrecer los sinónimos como información complementaria para la tarea de codificación en los artículos léxicos). A continuación, ofrecemos un ejemplo:

homossexual “(...) Veado, bicha.” (MiMe (2000, s.v. ac. 2))

El MiMe (2000, s.v. *homossexual*) ofrece dos “sinónimos” que no pertenecen al mismo nivel de habla que el signo-lemma. Si consultamos este mismo diccionario, encontramos s.v. *veado* la imputación de uso *chulo* y s.v. *bicha*, la imputación de uso *gíria*, en las acepciones correspondientes a la significación de “homosexual”.¹⁷ Estas imputaciones de uso indican que no se puede emplear de manera indiscriminada los sinónimos ofrecidos para sustituir el signo-lemma en cualquier contexto. Aún más grave en estos casos es el hecho de que las dos palabras seleccionadas son fuertemente peyorativas, contribuyendo a sostener el prejuicio hacia la homosexualidad.

3.1.2.1.3 Frecuencia de uso

La frecuencia de uso es un factor más que se debe tener en cuenta para elegir los sinónimos en el diccionario escolar. Las palabras de baja frecuencia (incluidas en este grupo también las palabras de uso literario o poético, que son, por naturaleza, poco usadas) probablemente no serán conocidas por los alumnos, que, en consecuencia, no sabrán emplearlas de manera adecuada en un texto. Ofrecemos el siguiente ejemplo:

bolso “(...) Saquinho de pano cosido à roupa; algibeira.” (MiAu (2005, s.v.))

El sinónimo “algibeira” ofrecido para *bolso* en el MiAu (2005, s.v.) no es una buena opción, porque *algibeira* es una palabra de muy baja frecuencia y, por tanto, probablemente desconocida por los alumnos del nivel escolar al que está dirigida la obra.

3.1.3 Elementos complementarios en el artículo léxico: los contornos y los ejemplos

3.1.3.1 El contorno

De acuerdo con Seco (1987, p. 35-45), en muchos casos se hace necesario añadir algunos elementos a las paráfrasis definitorias para que éstas queden más claras. La propuesta de Seco (1987), sin embargo, considera el contorno solamente como un hecho sintáctico (la valencia), pero nos hemos dado cuenta que algunas veces hace falta añadir otros elementos a las paráfrasis definitorias, además de las valencias. De esta manera, defini-

¹⁷ En Ferreira (1999) encontramos imputación idéntica s.v. *veado*, y s.v. *bicha*, además de la imputación de *gír*: encontramos la imputación *ch*.

mos contorno como una información complementaria añadida a la paráfrasis definitoria para hacerle más fácil al lector la comprensión del contenido semántico de la definición, así que no tiene función cuando se aplica la prueba de la sustituibilidad. Esta información suplementaria, por no formar parte de la definición propiamente tal, debe estar separada de ésta por la utilización de paréntesis.

Ejemplos de contorno en la definición pueden ser observados en las propuestas de paráfrasis definitorias que presentamos más arriba para *cocaína*, *pau-brasil*, *alcalóide* y *sardinha*. En estos casos, ocupamos el contorno para presentar las informaciones enciclopédicas y los virtúemas, o sea, informaciones que, aunque no tienen funcionalidad desde el punto de vista sintáctico al momento de sustituir la unidad léxica definida en un contexto, son fundamentales para la comprensión del significado.

El contorno semántico es asimismo una buena opción para utilizar los sinónimos que no respetan los criterios presentados anteriormente. Por ejemplo, cuando tengamos solamente palabras polisémicas para ofrecer como sinónimos, una posibilidad es utilizar el contorno como un elemento desambiguador, que tendrá la función de ayudar al estudiante a entender el significado de la palabra en aquella acepción y distinguir en qué contextos podrá utilizarla. Una solución para *difusão*, por ejemplo, sería:

difusão
divulgação (de idéias/impressos).

3.1.3.2 El ejemplo

El ejemplo es una herramienta más con la que el lexicógrafo cuenta para hacer más comprensible la información. Lamentablemente, la mayoría de los diccionarios no suelen utilizar este recurso, y, además, cuando lo utilizan, no siempre lo hacen bien.¹⁸

Los diccionarios analizados utilizan con bastante frecuencia los ejemplos para complementar las definiciones, sólo que en la mayoría de los casos este recurso no está bien empleado. El MiMe (2000), por ejemplo, expone en su nota sobre la organización del diccionario que “frases claras ou citações de autores famosos são freqüentemente usadas para melhor compreensão da definição ou do emprego correto da palavra ou acepção” (MiMe (2000, VIII)). Esta información, sin embargo, no es completamente

¹⁸ Sobre la utilización de los ejemplos en los diccionarios didácticos del español, v. Garriga (2001, p. 127-149). En este trabajo se presenta una serie de criterios para el examen de los ejemplos en los diccionarios escolares y, a continuación, se analiza la utilización de este recurso en seis diccionarios de lengua española destinados al público escolar.

verdadera, ya que los ejemplos son muy escasos en esta obra, además de que no aparecen de manera sistemática. Uno de los pocos casos en que se ofrece ejemplo es s.v. *agora* “depois disto, em vista disto: *Você nos ofendeu, agora agüente as conseqüências.*” (MiMe (2000, s.v. *agora*, ac. 3)).

El MiHou (2004), por su parte, parece ser más razonable respecto a la utilización de ejemplos. En el apartado referente a los ejemplos, en la parte introductoria de la obra, se dice que “o dicionário fornece exemplos de uso sempre que estes ajudem na compreensão de determinada acepção” y, respecto a los ejemplos para complementar las definiciones de verbos, se dice que “procuraram-se contemplar especialmente aquelas que exigem preposição” (MiHou (2004, XIX)), que es lo que pasa s.v. *acabar* “(prep. *com*) causar grande prejuízo a; destruir <o boato acabou com sua imagem>”. Sin embargo, también es posible encontrar varios ejemplos de uso en acepciones de verbos que no necesitan de complemento de régimen preposicional, como s.v. *agarrar* “pegar, apanhar, segurar <agarrou a bolsa e saiu>” (MiHou (2004, s.v. *agarrar*, ac. 3)). Esto demuestra una falta de consecuencia del diccionario con su propuesta.

En la tapa del diccionario MiAu (2005) se menciona la utilización de “exemplos forjados e de autores, para melhor compreensão”, pero, al interior de la obra, no se especifica cómo se hace la selección de los ejemplos, ni en qué casos se utiliza. Resulta que los ejemplos aparecen indiscriminadamente en el diccionario. Compárese s.v. *afro* “Que se inspira em coisas africanas, ou a elas procura assemelhar-se: *moda afro; dança afro*” (MiAu (2005, s.v. ac. 3)) y s.v. *agendar* “Determinar dia, hora, para (certo compromisso): *agendar uma consulta*” (MiAu (2005, s.v. ac. 2)). La definición de *agendar*, al contrario de la de *afro*, no necesitaría llevar un ejemplo para su comprensión.

Por fin, el MiRR (2005), como hemos dicho anteriormente (v. sección 3.1.1.1. del presente trabajo), selecciona algunas acepciones en las que presenta ejemplos, pero, igual que los demás diccionarios, no presenta criterios para hacerlo. Además, respecto a la presentación de los ejemplos en los artículos léxicos (si es que realmente se puede considerar estas informaciones complementarias como ejemplos de uso), éste es el más precario de los diccionarios analizados, pues, como veremos a continuación, las informaciones complementarias no están claramente separadas de las definiciones, lo que puede generar confusiones para el lector:

alga “(...) Vegetal aquático sem raízes, folhas nem caule. As **algas** são as principais responsáveis pela produção de oxigênio na Terra. Existem três tipos básicos de **algas**: marrons, vermelhas e verdes.” (MiRR (2005, s.v.))

Los ejemplos cumplen la función de ofrecer informaciones gramaticales (como las posibles colocaciones de un determinado vocablo), además de también poder servir de vehículo para la transmisión de datos culturales y sociales (Cfr. GARRIGA (2001, p. 132)). Creemos, pues, que los ejemplos son fundamentales en algunos casos, como por ejemplo: a) con los adjetivos relacionales: esta clase de adjetivos cambia su significación en función del sustantivo que acompaña, así que se hace necesario ofrecer algunos contextos de uso de estas palabras, para aclarar su significación; b) con las palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones, artículos, pronombres), con las interjecciones y con algunos adverbios (*sí, no*, etc.). Estas clases de palabras exigen definiciones en metalenguaje de signo, de modo que en muchos casos un ejemplo podrá ser bastante útil para entender cómo se emplean estas palabras, y c) con algunos nombres y verbos: es recomendable utilizar ejemplos con verbos y nombres que necesitan de complemento de régimen preposicional.

Además de la utilización de los ejemplos para complementar algunas definiciones (de acuerdo con las consideraciones que hemos hecho), nuestra sugerencia para un diccionario con el tipo de microestructura que hemos propuesto es que se presente por lo menos un ejemplo para cada sinónimo ofrecido en el artículo léxico, de manera que se ayude al estudiante a distinguir en qué contexto(s) el (los) sinónimo(s) ofrecido(s) puede(n) intercambiarse con la unidad léxica definida sin que haya cambio de significación.

3.1.4 La estructura del artículo léxico

Según Hausmann, Werner (1991, p. 2748, apud WELKER (2004, p. 109)), se puede observar en los diccionarios cuatro tipos básicos de microestructura: a) la integrada, que presenta la fraseología junto a su respectiva acepción; b) la no integrada, que presenta la fraseología al final del artículo, en un bloque apartado; c) la semiintegrada, que se organiza igual que la microestructura de tipo no integrada, solamente que las unidades fraseológicas están numeradas para hacerle más fácil al lector la correspondencia con la respectiva acepción, y d) la parcialmente integrada, que se organiza igual que la de tipo integrada, solamente que algunas unidades fraseológicas están al final del artículo, en un bloque apartado, porque no queda muy claro a cuáles acepciones corresponden.

Teniendo en cuenta que el comentario semántico de un diccionario escolar debe presentar una división entre orientación semasiológica (la presentación de las definiciones) y onomasiológica (la presentación de los sinónimos), adaptamos la propuesta de Hausmann, Werner (1991, p. 2748, apud

WELKER (2004, p. 109)), presentando, en lugar de la fraseología, los sinónimos. De esta manera, proponemos dos modelos funcionales de microestructura para el diccionario escolar: el primer modelo presenta una microestructura de tipo semiintegrada, dividida en dos segmentos funcionales (uno para las definiciones y otro para los sinónimos), y el segundo modelo presenta una microestructura de tipo integrada, de modo que los sinónimos deben seguir inmediatamente a las definiciones correspondientes en los artículos léxicos. A continuación, ofrecemos un ejemplo de cada tipo de microestructura propuesta:

a) Microestructura semiintegrada:¹⁹

cachaça *sf* 1. Bebida alcoólica feita com cana-de-açúcar. 2. *Pop.* Designação para qualquer bebida alcoólica. 3. *Fig.* Objeto de interesse extremado de [alguém].

✎ *SIN.* 1. aguardente: *Preferimos a cachaça mineira.* 2. bebida (alcoólica): *Isto é efeito da cachaça: depois de muita cerveja e uísque, Daniel costuma ficar impertinente.* 3. obsessão: *O cinema é a cachaça de Gael.*

b) Microestructura integrada:²⁰

cachaça *sf* 1. Bebida alcoólica feita com cana-de-açúcar. ✎ *aguardente:* Preferimos a cachaça mineira. 2. *Pop.* Designação para qualquer bebida alcoólica. ✎ *bebida* (alcoólica): Isto é efeito da cachaça: depois de muita cerveja e uísque, Daniel costuma ficar impertinente. 3. *Fig.* Objeto de interesse extremado de [alguém]. ✎ *obsessão:* O cinema é a cachaça de Gael.

Para que quede bien clara la distinción hecha entre orientación semasiológica y orientación onomasiológica, nuestra propuesta es la generación de un modelo de microestructura semiintegrada. De esta manera, creemos que la consulta al diccionario queda más fácil, ya que la división del artículo léxico en dos segmentos le permite al lector localizar más rápidamente la información que le interesa, si es una definición, o, por el contrario, un sinónimo.

¹⁹ La imputación de uso de las acepciones 2 y 3 es idéntica a la de Ferreira (1999, s.v. *cachaça*, ac. 2 y 5).

²⁰ Id.

4 CONCLUSIÓN

El análisis del comentario semántico de los diccionarios escolares seleccionados nos permitió constatar la precariedad de estas obras tanto en lo concerniente a la estructura de los artículos léxicos, como en lo concerniente a las informaciones ofrecidas (definiciones, sinónimos y ejemplos). Tratamos, pues, de presentar soluciones para algunas cuestiones que discutimos a lo largo del trabajo. Nos gustaría aclarar, sin embargo, que, dado el carácter introductorio de este trabajo, y aunque nos hemos dado cuenta de muchos problemas, algunas cuestiones (como la segmentación de la microestructura y la presencia de sinónimos y ejemplos en los artículos léxicos) todavía carecen de profundización. Finalmente, señalamos que este pequeño estudio sobre la presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares es solamente una modesta colaboración a los estudios sobre este tipo específico de obra, dado que nuestra experiencia en el análisis de los diccionarios dirigidos a los escolares, aunque muy corta, ya nos permitió ver que todavía hay mucho que hacer en este ámbito de la lexicografía.

RESUMO

Neste trabalho analisamos a microestrutura (em especial, o comentário semântico) de quatro dicionários de língua portuguesa utilizados no âmbito escolar, levando em conta um perfil de usuário elaborado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A partir da análise do comentário semântico dessas obras, estabelecemos alguns parâmetros para a redação das definições e a escolha dos sinônimos nos dicionários escolares, tendo como princípio fundamental o de que todas as informações oferecidas no artigo léxico devem ser discretas e discriminantes.

Palavras-chave: *dicionário escolar; perfil de usuário; comentário semântico.*

ABSTRACT

This article analyzes the microstructure, in particular the semantic commentary, of four Portuguese dictionaries used in

Brazilian schools, taking in account a user-profile based on the National Curriculum Parameters elaborated by the Brazilian Ministry of Education in 1997. Starting from the analysis of the semantic commentary of these works, this article will then establish parameters for the definition and the choice of the synonyms in the school dictionaries. The fundamental principle in this study is that all information offered in the lexical article should be discrete and discriminate.

Key-words: *school dictionary; user profile; semantic commentary.*

REFERENCIAS

BENEDUZI, Renata. Análise da microestrutura em quatro dicionários semasiológicos da língua portuguesa e propostas de emendas. Ao pé da Letra, UFPE, 2004a. [Em avaliação editorial]

_____. Avaliação de um modelo de análise do comentário semântico aplicado a dicionários de língua espanhola. Cadernos do IL, UFRGS, 2004b. [Em avaliação editorial]

Brasil. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997. (Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtml>>, consultado em 23.10.2004).

BUGUEÑO, Félix. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. Revista Expressão, Santa Maria, v. 8, n.1, p. 89-93, 2004a.

_____. La etimología en el diccionario de la lengua. Revista Letras, Curitiba, v. 64, 2004b. (Disponível em < <http://calvados.c3sl.ufpr.br/letras/>>, consultado em 12.11.2005).

DERAE. Diccionario del Estudiante de la Real Academia Española (2004). (Disponível em <www.rae.es>, consultado em 19.11.2005).

DESAL. Diccionario Escolar Salamanca (2005). (Disponível em <www3.usal.es/~cilus/DiccioEsc.htm>, consultado em 19.11.2005).

FARIAS, Virginia Sita. Formulação de parâmetros para a avaliação de dicionários escolares. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5, 2004, Porto Alegre. Livro de Resumos. Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM. Lingüística, Letras e Artes – Lingüística.

_____. Proposta de parâmetros microestruturais para a avaliação de dicionários escolares. In: MOSTRA UNISINOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2005, São Leopoldo. Livro de Resumos. São Leopoldo: UNISINOS, 2004, 1 CD-ROM. Lingüística, Letras e Artes – Lingüística Aplicada.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio – Séc. XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GARRIGA, Cecilio. Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. In: AYALA CASTRO, Marta (org.). Diccionarios y enseñanza. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, p. 127-149, 2001.

GEERAERTS, Dirk. Meaning and definition. In: Piet van Sterkenburg (ed.). A practical guide to lexicography. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin, p. 83-93, 2003.

- HAENSCH, Günther. *La Lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.
- HARTMANN, R. R. K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2001.
- _____; JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.
- LANDAU, Sidney. *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. 2. ed. Cambridge: CUP, 2001.
- MARQUES, Maria H. D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, José. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.
- MiAu. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2005.
- MiHou. HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MiMe. *Melhoramentos: minidicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- MiRR. ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. 12 ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- POTTIER, Bernard. A definição semântica nos dicionários. In: LOBATO, Lúcia M. P. (org.) *In: A Semântica na Lingüística Moderna: o Léxico*. Rio de Janeiro: F. Alves, p. 21-31, 1997.
- RICHARDS, J. C. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman, 1999.
- SECO, Manuel. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987.
- WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.