



Résumé : Les effets des études de Jean Peytard peuvent être observés dans les recherches récentes sur le discours et l'enseignement de langues. Il en va de même pour le lexique dont l'importance dans le processus d'apprentissage des langues est à la base des études en lexicographie et lexicologie. Aujourd'hui, on peut constater l'essor du domaine de la lexicographie et surtout une approche importante du lexique dans les manuels de langues. Dans ce travail, nous discuterons sur les questions concernant les mots potentiels dans l'acquisition du lexique, en prenant pour base une méthode de français langue étrangère.

Mots-clés : Lexique, enseignement des langues, méthode de FLE

Resumo: A atualidade das discussões promovidas por Jean Peytard pode ser observada em pesquisas atuais sobre discurso e ensino. O léxico e sua importância na aprendizagem das línguas alimentam estudos no âmbito da lexicografia e da lexicologia. Recentemente, observa-se um vertiginoso desenvolvimento da lexicografia pedagógica e também um tratamento especial do léxico em manuais para ensino de línguas. Neste trabalho, são discutidas questões relativas às palavras potenciais, assim designadas por Peytard, na aquisição do léxico, tomando-se como base um manual didático de francês para iniciantes.

Palavras-chave: Léxico, ensino de línguas, manual didático de língua estrangeira

Abstract: The issues discussed by Jean Peytard can be considered updated if we take into account the research on discourse and teaching. The lexicon and its importance for the language learning motivate investigations in the areas of lexicology and lexicography. Nowadays, one can notice the important development of the area of pedagogical lexicography and the lexical approach in the manuals of language teaching textbooks. In this paper, issues related to the potential words in the lexicon acquisition are discussed, based on a manual of French as a foreign language for beginners.

Key words: Lexicon, language teaching, foreign language textbook

A área da didática das línguas (ou da linguística aplicada ao ensino de idiomas) tem se desenvolvido nas últimas décadas a partir de contribuições de pesquisas, refletindo, muitas vezes, na produção de materiais e recursos didáticos. Novas abordagens de ensino de línguas surgem, outras são retomadas, renomeadas, numa tentativa incessante de diálogo entre teoria e prática. Entre altos e

baixos, o léxico nunca deixou de ser citado nas diferentes abordagens do ensino de línguas. Às vezes tido como pouco importante, o léxico se encontra, hoje, em alta. Na década de 1970, Jean Peytard já fazia interessantes reflexões sobre essa questão que, hoje, retomo.

Por considerar, com Genouvrier e Peytard (1974: 277) que “conhecer, além das regras de gramática, o maior número possível de palavras, permite <falar bem>” e aqui eu substituiria <falar bem> por <comunicar bem> para incluir fala e a escrita, relembremos a seguinte distinção feita pelos autores:

- *vocabulário*: conjunto de palavras efetivamente utilizadas pelo locutor em um ato de fala específico e
- *léxico*: conjunto de todas as palavras conhecidas pelo locutor e que, eventualmente, podem ser utilizadas por ele.

Há, portanto, uma relação de inclusão entre vocabulário e léxico. O léxico individual é maior do que o vocabulário utilizado por um locutor em uma dada situação de comunicação (Genouvrier e Peytard, 1974). Há autores que chamam de vocabulário ativo o mesmo que *vocabulário*; e de vocabulário passivo, o léxico. O *léxico geral* ou global é o conjunto de palavras de que uma sociedade dispõe numa determinada época. Em termos ideais os dicionários contêm, ou deveriam conter, o *léxico geral*, isto é, o inventário de palavras que se encontram à disposição de uma determinada sociedade.

A aprendizagem da língua materna ocorre em diferentes espaços sociais: na família, na escola, com amigos, pela exposição aos meios de comunicação etc. O vocabulário da criança se amplia naturalmente, em função de sua exposição a tais situações. Na escola, por exemplo, em especial durante as aulas, ela adquire vocabulário específico de determinadas áreas do saber, em função das disciplinas e conteúdos que estuda. Em língua estrangeira, o *input* que o aprendiz recebe costuma ser mais restrito em termos de variedade e de quantidade, em função do tempo de exposição à língua alvo que é menor do que o da exposição à língua materna. Mesmo em contexto de imersão, quando o aprendiz se desloca para outro país para aprender a língua ali falada, a exposição ao idioma, embora bastante rica, se dá de forma diferente da exposição à língua materna.

A partir da segunda metade do século XX, o contexto de ensino e aprendizagem passou a ser considerado relevante no processo de aquisição de línguas. Nesse sentido, Rémy Porquier introduziu e definiu os termos: comunicação endolíngue e comunicação exolíngue, para se referir a tais contextos, levando em conta as línguas envolvidas no processo. Para ele, “[...] communication exolingue [...] celle qui s’établit entre individus ne disposant pas d’une L1 commune [...] par opposition à la communication <endolingue> entre individus de même langue maternelle” (1984:17)¹.

Já na década de 1970, Genouvrier e Peytard se preocupavam com a relevância do contexto para a aprendizagem de línguas. Mesmo que, em princípio, eles se referiam especificamente ao contexto linguístico de ocorrência de uma determinada palavra (cotexto) e suas regras de combinação no âmbito da frase e

do texto, pode-se vislumbrar nessa preocupação o embrião das contribuições de Rémy Porquier acerca das comunicações endo e exolíngues para a aprendizagem de idiomas.

Sabe-se que a aprendizagem de uma palavra nova depende de alguns fatores:

- exposição à palavra em contextos linguístico e situacional significativo para o aprendiz;
- esforço (consciente ou não) do aprendiz para transformar a palavra da condição de léxico (passivo) em vocabulário (ativo);
- busca por informações adicionais acerca dos sentidos potenciais e dos usos da nova palavra, o que pode ser feito pela consulta a dicionários, por exemplo.

Considerando ser impossível alcançar o conhecimento do léxico total de uma dada língua, uma questão se coloca, portanto: quais palavras devem ser priorizadas pelo aprendiz de uma nova língua. Voltamos, novamente, para Genouvrier e Peytard, para fazermos referência às *palavras potenciais*.

Palavras podem ser consideradas *itens lexicais*, quando portadoras de sentido; *itens gramaticais*, quando vazias de sentido (a exemplo de *e*, *de*, *que*...). Tal distinção, por não dar conta de todas as especificidades das palavras, fez surgir o termo *lexias*, para se referir aos “elementos fundamentais, em língua, da construção sintática” (Pottier, 1964; *apud* Genouvrier e Peytard, 1974). Com a noção de *lexia*, houve uma guinada nos estudos do léxico, que passaram a ser vistos em suas relações semânticas e sintáticas. Nesse sentido, o trabalho dos dicionaristas foi ampliado, na medida em que passaram a incorporar em suas obras informações sintáticas, colocações e exemplos de uso etc, baseados em *corpora*.

Além da interferência do contexto, a aprendizagem de uma nova palavra pode ocorrer de maneira distinta para diferentes indivíduos. Aos 10 anos de idade, mais precisamente quando terminei a quarta série do Grupo, o convite de formatura continha o seguinte verso: “*Implumes* aqui chegaram e, as asas *ruflando*, partem em busca de outro ninho” (destaque nosso). Embora não tivesse entendido o sentido do verso, à época fiquei impressionado com ele, em função de palavras em destaque - *implumes* e *ruflando*. Mesmo fazendo parte do meu léxico atual (já que me lembro sempre delas), elas não compõem o meu vocabulário: não me lembro de tê-las encontrado em outros contextos ou situações que me fizessem transformá-las de *palavras potenciais* em vocabulário ativo. Consequentemente, nunca as utilizei (que eu me lembre), por não encontrar contexto linguístico pertinente para tal. O contexto extralinguístico também “[...] é um poderoso fator de aprendizado do léxico”, como nos ensinam Ilari e Lima (2011:23), pela presença da palavra e de objetos em uma mesma situação de fala. Em geral, as palavras são usadas em contextos (linguístico e extralinguístico) apropriados, o que fornece instruções de sentido aos interlocutores, muito embora as referências dessas mesmas palavras não sejam fixas, mas negociadas.

Vejamos um uso contextualizado da palavra *dona*, para a qual o dicionário Houaiss registra diversos sentidos formais e informais: em *linguagem formal*,

corresponde a um título concedido às senhoras de famílias nobres; é usado como tratamento honorífico... e estendeu-se a todas as mulheres caracterizadas por algum título de superioridade, a quem se deve respeito etc. Em *linguagem formal*, o dicionário apresenta diversas possibilidades de sentido, dentre as quais encontramos: mulher que briga ou discute por qualquer coisa.

Pois bem, ao longo da preparação da versão brasileira do Colóquio em Homenagem a Jean Peytard², membros do Comitê Organizador trocaram mensagens por *e-mail*, sobretudo nas férias brasileiras de verão. Em um dos *e-mails* um dos membros (doravante X) revelou-se preocupado com a impressão do *Caderno de Resumos* e mandou uma mensagem para quem ficou de diagramá-lo, *cobrando* a “boneca” do caderno com alguma antecedência. A resposta de quem ficou de elaborar o *Caderno de Resumos* (doravante Z) foi imediata:

Dona X,

A senhora vai me desculpar, mas não vou conseguir atender ao prazo pedido não. Sinto muito. O problema é que o caderno será grampeado e estou com problemas para fazer a diagramação, estou procurando alguém que faça para mim, pois não é na seqüência como a gente faz arquivos do word. O meu trabalho acabou atrasado também porque fiquei esperando o resumo da Y, que compreensivelmente, pediu um prazo até sexta, só na sexta é que fechei o caderno. Assim que tiver notícias, envio para vocês. Também estou ralando com muitos e-mails sobre as inscrições.

E você, conseguiu as canetas?

Não entendi esta data dia 12, não é um pouco cedo?...

Um abraço,

Z

Como a mensagem foi enviada para todos os membros do Comitê, ela desencadeou uma seqüência de trocas linguageiras que objetivavam apaziguar a interlocução, uma vez que o uso das palavras *dona* e *senhora* foi considerado inapropriado ao clima de cooperação que, até então, reinara no Comitê. No entanto, a resposta de X começou assim:

Cara Z,

adorei o “Dona”.....me senti super poderosa... brincadeiras à parte vamos lá....

Bises

X

Na seqüência, Z transmite outra mensagem ao Comitê que começava assim:

Meus queridos,

Vou explicar melhor: para fazer um caderno grampeado ...

X querida: as “pastas” já estão prontas, elas são sacolas de feira, super coloridas ...

Um abraço,

Z

O que se observa nas trocas linguageiras que circularam é: (i) o uso da palavra *dona* (e também de *senhora*) que foi interpretada pela maioria dos destinatários como uma forma pouco polida de Z se dirigir a uma colega e de, provavelmente, chamá-la de mandona, autoritária; (ii) a resposta de X, iniciada com *Cara Z*,

apresenta um tom informal e brincalhão que leva os outros interlocutores a atribuírem novos sentidos às palavras *dona* e *senhora*, utilizadas por Z.

Em conversa com Z, fiquei sabendo que, independentemente das trocas linguageiras compartilhadas por e-mails entre os membros do Comitê da versão brasileira do Colóquio em Homenagem a Jean Peytard, X e Z costumavam se tratar de *dona*, por considerarem que compartilham alguns traços de liderança, quando trabalham em grupo.

Esse episódio mostra que é possível atribuir novos sentidos a palavras de alta frequência nas interações cotidianas e que, *a priori*, teriam sentidos (ou referências) estabilizados. Dito de outra forma, as lexias que compõem o vocabulário de um indivíduo podem assumir novos sentidos em função do contexto extralinguístico, como é o caso do uso de *dona*, na mensagem enviada por Z a um grupo de pessoas que, em princípio, não tinha como fazer inferências apropriadas ao sentido desejado por Z.

Genouvrier e Peytard (1974) consideram que o léxico individual, em língua materna, deve ser composto por 24.000 itens ou *palavras potenciais*. Isso significa que o vocabulário (ativo) de um indivíduo letrado deva fazer parte do universo de 24.000 lexias (sobretudo substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) ou *palavras potenciais*. Pode parecer muito, mas pesquisas apontam que, por volta dos cinco anos, uma criança já tem conhecimento de 5.000 palavras e, a cada ano, adquire 1.000 novos itens, chegando, portanto, ao final do ensino superior, aos 24.000 itens ou *palavras potenciais*. Esses itens não serão necessariamente utilizados na comunicação do dia a dia. Alguns autores como Vigner (1981) afirmam que o conhecimento implícito desse inventário de palavras potenciais corresponde à sua competência lexical que atinge a sua plenitude em idade que pode variar de indivíduo para indivíduo. A partir daí, “[...] dominamos os mecanismos necessários para lidar com o léxico” (Ilari, 2011:15).

A pesquisa em língua estrangeira aponta para a necessidade de se conhecer de 2.000 a 3.000 lexias para se ter acesso à língua escrita, o que corresponderia uma compreensão de cerca de 87% do conteúdo informacional dos textos. Naturalmente, para a comunicação oral, uma quantidade maior de lexias deve ser conhecida pelo aprendiz de uma língua estrangeira, lembrando-se que um critério para se *priorizar* os itens que entram na composição do vocabulário deve ser o da sua frequência em textos de gêneros que circulam na(s) comunidade(s) linguística(s) do aprendiz. (Coura-Sobrinho, 1998).

A melhor maneira de se ampliar o léxico individual não difere da forma como aprendemos uma língua: a exposição a uma variedade de situações em que a escrita e a falada são utilizadas efetivamente para a comunicação. Os contextos em que se dá a interlocução precisam ser necessariamente significativos para o indivíduo, para que ele aprenda a língua (materna ou estrangeira) e amplie o seu vocabulário. Uma palavra nova não será facilmente incorporada ao vocabulário do indivíduo, a menos que ela seja encontrada diversas vezes em contextos (linguísticos e situacionais) significativos e diferentes.

Genouvrier e Peytard (1974:342) fazem a seguinte distinção entre lexicografia e lexicologia: “a lexicografia é a técnica dos dicionários; a lexicologia é o estudo científico do léxico”. Os autores consideram que um linguista desempenha, ao mesmo tempo, as funções de lexicógrafo e lexicólogo, já que não se pode exercer uma atividade sem levar em conta a outra. Em relação à lexicologia, duas direções podem ser tomadas: o da lexicologia descritiva e o da lexicologia aplicada. Para Genouvrier e Peytard, a lexicologia descritiva (i) procura situar-se em relação à gramática e à semântica (...) e reflete sobre os instrumentos que permitem um levantamento exaustivo e uma exploração rápida do léxico; (ii) analisa vários campos lexicais; (iii) enuncia os problemas estatísticos das palavras (frequência de uso); (iv) analisa as estruturas do vocabulário literário (Genouvrier e Peytard, 1974: 351-352). A lexicologia aplicada diz respeito à dupla atividade do profissional do léxico que, ao se apoiar na lexicologia para elaborar dicionários, faz a ponte entre a lexicologia e a lexicografia.

Já no campo da lexicografia, costuma-se fazer distinções entre lexicografia prática, lexicografia teórica e lexicografia pedagógica, sendo que a lexicografia prática diz respeito à elaboração de dicionários; a lexicografia teórica ou *metalexicografia* aos estudos relativos aos dicionários; a lexicografia pedagógica diz respeito à elaboração de dicionários usados no ensino/aprendizagem de línguas. Em 1987, Quemada introduziu o termo *dictionnaire* (algo como *dicionarística*) que abrangeria os aspectos teóricos, práticos, tecnológicos e comerciais dos dicionários. No entanto, pelo menos no Brasil, esse conceito não chegou ser amplamente aceito e utilizado (Welker, 2008).

Há uma discussão ente os linguistas sobre a natureza didática dos dicionários. A questão que se coloca é: todos os dicionários não seriam pedagógicos, na medida em que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem? Para Welker (2008:21), “[...] a didática faz parte da pedagogia, não é igual a ela... é um conjunto de métodos e técnicas que objetivam um ensino eficiente” e a pedagogia “[...] é a teoria e ciência da educação e do ensino”. Assim, os dicionários para fins gerais não podem ser considerados pedagógicos por conterem informações sobre itens lexicais de forma pouco didática. Por outro lado, os dicionários pedagógicos são concebidos para aprendizes de línguas e, portanto, se pretendem didáticos.

Embora os dicionários para aprendizes de línguas, produtos da lexicografia pedagógica, não serem tão frequentes na década de 1970, Genouvrier e Peytard, numa espécie de predição, discutem questões que se encontram na pauta atual da linguística aplicada: o papel do uso de dicionários para a aquisição de vocabulário e o tratamento do léxico nos trabalhos de tradução automática.

Nas três últimas décadas, muitas pesquisas sobre o uso de dicionários foram realizadas, em variadas situações de ensino e aprendizagem de línguas, e sobre o seu potencial para ampliar a autonomia do aprendiz e também o léxico. Também cresceu a publicação de dicionários específicos para aprendizes de línguas. No mesmo período, a linguística computacional ou de corpora experimentou desenvolvimento substancial, paralelamente à publicação de dicionários on-line e da melhoria da tradução automática. Já diziam Genouvrier e Peytard (1974: 353-354) que

[...] a máquina deve poder comparar as palavras, sintagmas ou lexias; e só pode fazê-lo desde que o <programa> que lhe é proposto comporte uma codificação precisa dos contextos e do semantismo das unidades a comparar.

Os avanços observados nas últimas décadas encontram-se registrados por Herbert Andreas Welker, em seu *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*, publicado em 2008 pela Thesaurus Editora de Brasília.

Passo agora a uma breve análise de como a questão do léxico, e em especial o uso de dicionários é abordado em um método ou livro didático (LD) de francês. Concebido dentro dos preceitos do *Cadre Européen Commun de Référence* (Quadro Comum Europeu - QCE), o método para o ensino de Francês-Língua Estrangeira (FLE) *Tout va bien!* editado pela CLE International compõe-se de: *Livre du Professeur*, *Cahier d'exercices* e *Livre de l'élève*. Ele é direcionado a jovens adultos e adultos, com interesses diversificados. Na introdução do Livro do Professor, consta que o método se situa em uma corrente de perspectiva acional “[...] que considera o aprendiz e o usuário de uma língua como atores sociais que cumprem tarefas (não apenas languageiras) em circunstâncias determinadas, no seio de um domínio de ação particular” (Livro do Professor, p.4, com base em extrato do QCE).

O método é composto por três volumes, sendo o primeiro, nosso foco neste trabalho. *Tout va bien!* atende, portanto, a dois níveis (A1 e A2), considerados elementares do QCE.

O livro do professor traz em sua introdução a concepção do método. No que diz respeito às atividades languageiras, é dito que são privilegiadas: (i) a produção oral; (ii) a produção escrita; (iii) a compreensão oral; (iv) a compreensão escrita. O léxico é citado, pela primeira vez, no livro do professor, para se referir às *estratégias* que acompanham as atividades de produção escrita, a saber:

- memorizar o léxico
- consultar dicionário para iniciantes
- elaborar um texto escrito. (*op.cit:* 7)

A segunda referência ao léxico ocorre quando são descritas as *estratégias* que acompanham as atividades de compreensão escrita (página 8): reflexão sobre a compreensão global de um texto, sobre a compreensão de palavras novas e sobre a utilização de um dicionário.

Aqui cabem algumas constatações: o domínio do léxico aparece, portanto,

- relacionado tanto a atividades de produção quanto de recepção;
- relacionado à língua escrita;
- vinculado à ideia de estratégia.

Embora a produção oral e a compreensão oral sejam também dependentes do conhecimento do léxico, as estratégias relacionadas a essas atividades encontram-se, segundo o manual do professor, vinculadas ao conhecimento da situação de comunicação e aos mecanismos de compensação (pedidos de

esclarecimento, reformulações) utilizados pelos aprendizes para interagir em língua estrangeira. Isso sugere que, do ponto de vista dos autores do método, a aquisição de vocabulário em língua estrangeira acontece prioritariamente por meio da língua escrita, em especial pela leitura. No entanto, isso não impede que o aprendiz de uma LE também adquira o léxico da língua alvo em atividades de produção e compreensão oral. Visto desta forma, parece haver uma concepção de aprendizagem de LE, subjacente ao método *Tout va bien!*, de que a oralidade não contribui tão significativamente para a formação do léxico mental dos aprendizes quanto a escrita.

Por muito tempo, o ensino do vocabulário foi negligenciado tanto por pesquisadores quanto por professores de línguas estrangeiras, sobretudo até a década de 1970 (Richards, 1976), talvez por considerarem que aprender vocabulário era empregar uma estratégia cognitiva secundária, transferida automaticamente da língua materna para a estrangeira, sobretudo em atividades de leitura. Em outra perspectiva, a aprendizagem de vocabulário foi considerada como determinada pelo contexto (situação de comunicação) em que o uso do novo item se dá. Mais recentemente, o ensino explícito de itens lexicais, sobretudo os 2.000 mais frequentes, associado a estratégias de memorização desde os níveis elementares é considerado eficaz para o aprendiz de línguas estrangeiras. Alguns estudos realizados na década de 1990 mostraram que o ensino explícito de vocabulário associado a contextos de uso específico e com a leitura de textos de interesse do aprendiz mostrou-se bastante proveitoso. Essa parece ser a abordagem utilizada no método em estudo.

Associada ao ensino explícito de vocabulário, o uso de dicionário mostra-se eficaz para aprendizes de nível intermediário de proficiência na língua. Em nível elementar, as estratégias de dedução de sentido e o uso explícito de novos itens lexicais parecem ser mais produtivos do que o uso de dicionários. Dependendo da proximidade entre a língua materna do aprendiz e a língua estrangeira alvo, o uso do dicionário, sobretudo o impresso (Xu, 2011) auxilia na aquisição de vocabulário. Nesse sentido, o método *Tout va bien!* é pouco esclarecedor sobre a questão, embora cite o uso do dicionário como sendo uma estratégia útil.

Segundo os autores de *Tout va bien!*, as competências comunicativas languageiras (vocabulário, morfossintaxe e pronúncia) são introduzidas em uma perspectiva “clássica”, em respeito aos hábitos de aprendizagem dos estudantes. Quanto ao vocabulário, é dito que:

- ele é fundamental para o conhecimento da língua bem como para o desenvolvimento das competências relativas à compreensão e à produção;
- é introduzido *progressivamente* em função das atividades propostas, ora por campo lexical ora por campo semântico, levando em conta os níveis de registro da língua, embora o registro padrão seja privilegiado;
- é apresentado com atividades de memorização e reutilização.

Aqui não é feita nenhuma referência específica ao registro oral ou escrito, embora sejam mantidas as relações do conhecimento do léxico com atividades de produção e recepção, bem como tratar-se de uma estratégia, já que é feita

referência à memorização e à consciência da necessidade de se aprender novo vocabulário.

Os autores de *Tout va bien!* afirmam também que, no método, a aprendizagem encontra-se intimamente relacionada à busca pela autonomia do aprendiz, por meio de:

- atividades de reflexão individual e em grupo(s)
- utilização de estratégias diversas, tanto para a produção oral quanto a escrita. Tais estratégias
 - são introduzidas quando necessárias;
 - são relacionadas a outras utilizadas em língua materna (a serem transpostas para a estrangeira);
 - são variadas: utilização de dicionário, aprendizagem de vocabulário, avaliação da produção;
 - levam em conta as dificuldades específicas de um adulto (ou jovem adulto): para memorizar informações novas; aprender novos sons na língua estrangeira.

Embora os autores do método em análise citem a utilização de dicionário e a conseqüente aprendizagem de vocabulário como estratégias de alcance da autonomia do aprendiz, eles não fornecem detalhes acerca da relação entre, por exemplo, uso de dicionário e aprendizagem; o tamanho do léxico do aprendiz e suas habilidades de produção oral e escrita, apesar dos importantes avanços na área da lexicografia pedagógica e de teorias atuais de aprendizagem de línguas. A seguir, é apresentada uma classificação de dicionários pedagógicos proposta por Welker (2008).

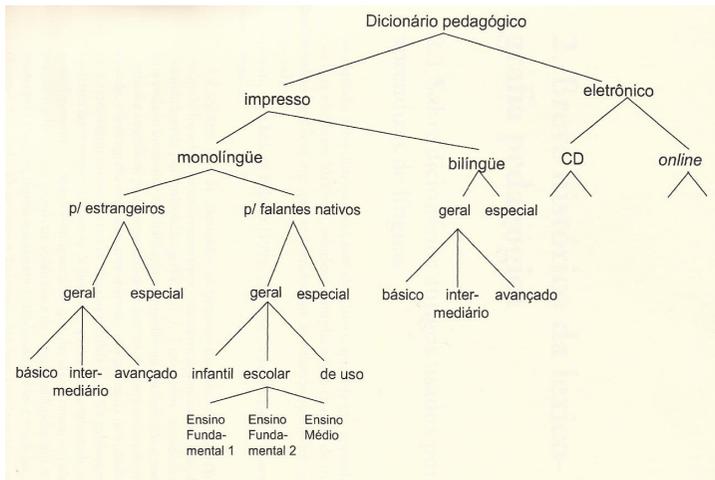


Figura 1 - Tipologia de Dicionário Pedagógico. Fonte: Welker, 2008 p. 27.

A Figura 1 mostra a variedade de dicionários pedagógicos que, no Brasil, têm sido cada vez mais publicados e vendidos.

Duas publicações recentes da Editora Parábola refletem a (boa) situação em que se encontra a lexicografia pedagógica no Brasil: *Dicionários na Teoria e na Prática - como e para quem são feitos*; *Dicionários Escolares - políticas, formas & usos*, ambos publicados pela Parábola Editora, em 2011. Nesses livros, diversos linguistas brasileiros discutem a relevância do léxico no ensino e na aprendizagem de línguas, além do papel das obras lexicográficas de referência, em especial os dicionários, na formação de uma população letrada. A distribuição de dicionários nas escolas públicas brasileiras, viabilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “[...]reafirma o valor cultural desse tipo de obra” (Rangel, 2011, p.51). O PNLD é um Programa do Ministério da Educação, que visa “prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos, dicionários e obras complementares de qualidade”³. Em 2011, foi lançado um edital para seleção de dicionários de Língua Portuguesa, a serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras (PNLD Dicionários 2012). O edital especifica 4 tipos de dicionários:

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

Quadro 1 - Tipos e Caracterização de Dicionários. Fonte: Edital de Convocação 01/2011 - PNLD Dicionários 2012⁴

Chama a atenção no Quadro 1 o fato de o edital especificar o público a que se destina cada tipo de dicionário e a caracterização de cada tipo de dicionário que parece compatível com os resultados de pesquisas sobre uso de dicionários. Concluindo, pode-se dizer que, no Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação de crianças e jovens, em especial para o ensino da língua portuguesa, dialogam com estudos no campo da lexicografia e da lexicologia.

No entanto, na área de línguas estrangeiras, embora a distribuição gratuita de livros de inglês para a rede pública seja uma realidade, as obras de referência, a exemplo de dicionários, ainda não o são. Da mesma forma, livros didáticos de línguas estrangeiras, a exemplo do método francês *Tout va bien!* ainda não incorporaram os avanços dessa instigante área da didática das línguas -

a lexicografia pedagógica, embora perceba-se, nas últimas décadas, uma retomada na valorização do léxico e da competência lexical para a proficiência comunicativa do aprendiz de línguas.

Notas

¹ “[...] comunicação exolíngua é aquela que se estabelece entre indivíduos que não dispõem de uma língua comum (...), por aposição à comunicação endolíngua que se dá entre indivíduos que partilham uma mesma língua materna”.

² Colóquio realizado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Ouro Preto, em Mariana/MG, nos dias 21, 22 e 23/03/2012, sob a presidência da Profª Drª Ida Lúcia Machado da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

⁴ <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

Bibliografia

Augé, H. et al. *Tout va bien!* 2005. *Livre du Professeur 1*. Paris : CLE internacional.

Coura-Sobrinho, J. 1998. *O Dicionário como Instrumento Auxiliar na Leitura em Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado - Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte.

Coady, J., Huckin, T. 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Genouvrier, E., Peytard, J. 1974. *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ilari, R., Lima, M.L.C. 2011. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico, In: Carvalho, O. L. S e Bagno, M. (Org). *Dicionários Escolares - políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial. pp.13-35.

Porquier, R. 1984. Communication exolíngua et apprentissage des langues. In: *VVAA Acquisition d'une langue étrangère III. Actes du colloque -Neuchâtel-1982*. Paris: P.U.V.

Pottier, B.1964. Vers une sémantique moderne, In : *Travaux 243 de linguistique et de littérature*. Strasbourg: Centro de filosofia e literaturas românicas.

Quemada, B. 1987. Notes sur la lexicographie et dictionnaire. In : *Cahier de lexicologie* 51(2) pp. 229-242.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>

Richards, J. 1976. The role of vocabulary in teaching. In: *TESOL Quarterly*, 10(1), pp.77-89.

Vigner, G. 1981. Compétence Textuelle et Compétence Lexicale. In: *Français dans le Monde* 160. Paris: Hachette/Larousse.

Welker, H.A. 2004. *Dicionários - Uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília: Thesaurus.

Welker, H.A. 2008. *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Thesaurus.

Xu, X. 2011. Study on the Effect of Dictionary Use on Second Language Incidental Vocabulary Acquisition - An Empirical Study of College English Vocabulary Learning Strategy. In: *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 4, pp. 519-523.