

Uma investigação dos elementos de coesão sequencial em dicionários escolares Tipo 4

Daniela Faria Grama

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

daniela_grama@hotmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i1.1556>

Resumo

Este artigo apresenta uma análise contrastiva das definições que três elementos de coesão sequencial (*contudo*, *visto que* e *assim como*) recebem nos dicionários escolares Tipo 4 *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa e *Dicionário Houaiss Conciso* e nos dicionários *thesaurus Aulete Digital* e *Houaiss eletrônico*. Para isso, foram utilizadas as contribuições teóricas advindas da área da Lexicografia e da Linguística textual. Além disso, o documento do Programa Nacional do Livro Didático, publicado em 2012, também foi usado para a caracterização dos dicionários Tipo 4.

Palavras-chave: lexicografia; dicionários escolares; elementos de coesão sequencial.

A study of the sequential elements of cohesion in school dictionaries Type 4

Abstract

This article presents a contrastive analysis of the definitions that three sequential cohesion elements (*contudo* [however], *visto que* [since] and *assim como* [as well as]) receive in school dictionaries Type 4 *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa and *Dicionário Houaiss Conciso* and in the thesaurus dictionaries *Aulete Digital* e *Houaiss eletrônico*. For this, the theoretical contributions from the Lexicography and Textual Linguistics areas were used. Moreover, the document of the *Programa Nacional do Livro Didático* [Textbook National Programme], published in 2012, was also used for the characterization of dictionaries Type 4.

Keywords: lexicography; school dictionaries; sequential elements of cohesion.

Introdução

Este artigo diz respeito a uma análise lexicográfica dos elementos de coesão sequencial que foi realizada em nossa dissertação de mestrado, conforme Grama (2016). Tal investigação ocorreu em quatro dicionários: a) *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa (publicado em 2011), b) *Dicionário Houaiss Conciso* (publicado em 2011), c) *Aulete Digital* (publicado em 2007) e d) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (publicado em 2009). Segundo Brasil (2012), *a* e *b* são dicionários Tipo 4, isto é, são obras para alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Médio, e *c* e *d* são *thesaurus*, ou seja, possuem a partir de 100 mil verbetes.

Neste artigo, o objetivo é apresentar uma análise lexicográfica de três elementos de coesão sequencial (*contudo*, *visto que* e *assim como*), o que se configura como uma amostra da investigação que foi efetuada em nossa dissertação (GRAMA, 2016). Em consonância com tal análise, apresentamos também as respostas de três das sete perguntas que foram lançadas em nossa pesquisa (GRAMA, 2016, p. 30):

- 1) Qual é o tipo de definição que as palavras que cumprem a função de auxiliar na coesão sequencial recebem nos dicionários alvo da pesquisa?
- 2) O *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa e o *Dicionário Houaiss Conciso* diferenciam-se dos dicionários *thesaurus* no que diz respeito às definições dos elementos coesivos sequenciais? Se sim, quais são as diferenças? Elas são significativas?
- 3) Os dicionários *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa e o *Dicionário Houaiss Conciso* são, de fato, um suporte para as práticas de escrita que se relacionam ao uso dos elementos sequenciais em um texto? Se sim, quais são as contribuições que eles oferecem? Se não, quais são os problemas?

Cabe esclarecer que os elementos de coesão sequencial são palavras muito importantes para a configuração de um texto, pois contribuem, sobremaneira, para que a coerência seja estabelecida. Assim, é pertinente investigarmos como elas são definidas em dicionários cujo público-alvo são alunos do Ensino Médio, que frequentemente se preparam para realizar provas de redação como a que é solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A elaboração de uma redação, nesses casos, tornou-se um requisito imprescindível e, muitas vezes, decisivo para a entrada no curso superior.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: introdução, diz respeito a esta seção em que tecemos os esclarecimentos iniciais sobre o nosso trabalho e em que lançamos as perguntas que pretendemos responder ao final deste artigo; fundamentação teórica, na qual discorremos, brevemente, sobre os elementos de coesão sequencial dentro da perspectiva da Linguística Textual, sobre a definição lexicográfica e sobre os dicionários escolares recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2012; metodologia e procedimentos, em que descrevemos, de maneira bem sucinta, como definimos quais elementos de coesão seriam investigados em nossa dissertação; análises e resultados, parte em que apresentamos as análises e resultados referentes aos elementos de coesão *contudo*, *visto que* e *assim como*; e comentários finais, seção reservada para respondermos às perguntas lançadas inicialmente neste artigo e para discorrermos sobre alguns dos resultados aos quais chegamos com o nosso trabalho. Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica.

1. Fundamentação teórica

Nesta seção, abordamos alguns conceitos teóricos fundamentais advindos das áreas da Linguística Textual e da Lexicografia, além de nos respaldarmos no documento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), publicado em 2012, para discorrermos sobre os dicionários escolares.

1.1 Linguística Textual: elementos de coesão sequencial

A área da Linguística Textual estuda os textos e os componentes que os constituem. Um deles é a coesão, que, de acordo com Koch (2008), pode ser dividida em dois mecanismos: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial ou sequenciação. Neste artigo, damos enfoque apenas à coesão sequencial.

A coesão sequencial refere-se aos elementos linguísticos usados entre as partes de um texto para estabelecer relações de sentido e auxiliar no encadeamento e progressão das ideias. Koch (2008) subdivide a coesão sequencial em frástica e parafrástica. Neste

artigo, limitamo-nos a discorrer sobre o encadeamento – mecanismo da sequenciação frástica.

O encadeamento pode ser realizado por meio da “justaposição” ou da “conexão”. Na justaposição, o encadeamento pode ser realizado com ou sem “sinais de articulação” (KOCH, 2008, p. 66). Conforme Koch (2008, p. 66-67, grifo da autora), os sinais de articulação podem ser usados nos seguintes níveis de justaposição:

Meta-nível ou metacomunicativo, em que funcionam como sinais demarcatórios e/ou sumarizadores de partes ou sequências textuais (ex.: por consequência, em virtude do exposto, dessa maneira, em resumo, essa posição etc.). **Nível inter-sequencial (entre sequências textuais ou episódios narrativos)**: *marcadores de situação* ou *ordenação no tempo-espço*, que podem funcionar, por exemplo, como demarcadores de episódios na narrativa (ordenadores temporais), de segmentos de uma descrição (ordenadores espaciais), ou como indicadores de ordenação textual. (ex.: *Muitos anos depois*, os dois se encontraram casualmente numa galeria de arte e o antigo amor pareceu renascer.). **Nível conversacional (inter ou intra-turnos)**: *marcadores conversacionais de variados tipos*, especialmente os que assinalam *introdução*, *mudança* ou *quebra do tópico*. (ex.: *Parece que nossas autoridades econômicas não estão entendendo muito bem. Por falar nisso, o que você me diz do novo choque econômico?*).

Na conexão, Koch (2008) esclarece que o encadeamento ocorre por meio de “conjunções, advérbios sentenciiais (também chamados de advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (KOCH, 2008, p. 68). Dentro do encadeamento por conexão, a referida autora expõe as relações lógico-semânticas e as relações discursivas ou argumentativas.

Conforme Koch (2008), existem algumas palavras que sinalizam os tipos de relações lógico-semânticas, por exemplo, a relação de condição pode ser estabelecida por *se*, a de causa por *porque*, a de tempo por *assim que* e a de conformidade pela palavra *conforme*. O mesmo acontece nas relações discursivas ou argumentativas. A relação de conjunção pode ser estabelecida com o uso de *além disso*, a contração por meio de *mas*, a explicação ou justificação por meio de *pois* e a comprovação com a palavra *tanto que*.

Após termos esclarecido o que é a coesão sequencial e quais são as palavras que contribuem para que a sequenciação aconteça, tratamos, a seguir, o modo como essas palavras são vistas na área da Lexicografia, além de mencionarmos, brevemente, alguns princípios básicos referentes à definição.

1.2 Lexicografia: a definição

A Lexicografia é a área que diz respeito aos dicionários. Conforme Welker (2011), a lexicografia subdivide-se em teoria e prática. Na lexicografia teórica, “estuda-se tudo o que diz respeito a dicionários. Seus produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados” (WELKER, 2011, p. 31). Na lexicografia prática, “a atividade é a elaboração de dicionários, e os produtos são os dicionários” (WELKER, 2011, p. 30).

Nessa área, o léxico, geralmente, é dividido em palavras lexicais e palavras gramaticais. Segundo Ullmann (1964), o grupo das palavras lexicais difere-se semanticamente do grupo das palavras gramaticais, porque as palavras lexicais, por

exemplo, “*árvore, cantar, azul, suavemente* [...] têm algum significado mesmo quando aparecem isoladas” (ULLMANN, 1964, p. 93-94, grifo nosso). Conforme o referido autor, as palavras lexicais são “autossemânticas, significativas por si próprias” (ULLMANN, 1964, p. 94). Já as palavras gramaticais, por exemplo: “*o, a, os, as, isso, de, e*” (ULLMANN, 1964, p. 93, grifo nosso), não possuem significado independente, “são elementos gramaticais que contribuirão para o significado da frase ou da oração, quando usados em conjunção com outras palavras” (ULLMANN, 1964, p. 94). Conforme Ullmann (1964), as palavras gramaticais são “sinsemânticas” e possuem significado apenas quando estão na companhia de outras.

As palavras lexicais dizem respeito aos substantivos, verbos, adjetivos e parte dos advérbios, e as gramaticais referem-se às conjunções, às preposições, aos pronomes e aos artigos. Com base nessa perspectiva, podemos dizer que muitos elementos de coesão sequencial são palavras gramaticais.

Embora exista a dicotomia *palavras lexicais* e *palavras gramaticais*, Ullmann (1964) deixa claro que a fronteira entre os dois grupos não deve ser vista de modo hermético. De qualquer modo, o autor afirma que as palavras gramaticais possuem um papel fundamental na estrutura da língua, sendo responsáveis mais pela organização sintática do que pela semântica: “embora possuam certa dose de autonomia [...], seu papel na economia da linguagem é mais de instrumentos gramaticais que de termos independentes. Por isso, é o seu estudo abrangido pela sintaxe e não pela lexicologia” (ULLMANN, 1964, p. 101-102).

Em termos de definição, na área da Lexicografia, é fundamental estabelecer qual será a metalinguagem utilizada na elaboração de uma definição. Há a metalíngua que “analisa o definido (a palavra) enquanto expressão de um conceito” (REY-DEBOVE, 1967 apud BIDERMAN, 1993, p. 24) e a que “analisa o definido enquanto elemento de um sistema da língua” (idem). Acreditamos que a última se encaixe melhor para as palavras gramaticais e, conseqüentemente, para os elementos de coesão sequencial, que, do ponto de vista textual, possuem a função primordial de interligar as ideias. Conforme Biderman (1984, p. 35):

As palavras instrumentais como preposições, conjunções, artigos, vários pronomes e advérbios exigem um modelo de definição bem diferente. Preposições e conjunções e outras palavras gramaticais são instrumentos de articulação do discurso; portanto, não só não se referem ao universo físico ou cultural do falante, como também são signos meramente linguísticos. Assim sendo, a única forma de defini-los é situá-los em um contexto linguístico, mostrando quais são os usos (às vezes muitos) que a língua faz deles.

A elaboração de uma definição é uma atividade considerada extremamente difícil na área da Lexicografia. Mas existem alguns princípios que nos ajudam a compreender o que faz com que uma definição seja satisfatória ou não. A seguir, elencamos seis deles:

1) Conforme Wiegand (1989 apud WELKER, 2004), a microestrutura deve seguir um padrão. A microestrutura envolve a definição em si, portanto, esta deve obedecer a um padrão pré-estabelecido e adequado ao tipo de palavra que se define.

2) Consoante Biderman (1984), a definição por meio de sinônimos deve dar lugar a outros tipos de paráfrase, pois, muitas vezes, resulta em círculo vicioso – que ocorre quando “o consulente vai conferir o sentido dos sinônimos referidos e os verbetes consultados remetem-no de volta à palavra de que partiu” (BIDERMAN, 1984, p. 35).

3) Com base em Rey-Debove (1966 apud WELKER, 2004), a definição de uma palavra deve ser objetiva e clara para o consulente.

4) Segundo Weinreich (1984), uma definição não pode ser muito abrangente a ponto de não especificar a palavra definida. Por exemplo: “*verst*: medida russa de comprimento” (WEINREICH, 1984, p. 109). Nesse caso, *verst* não é a única medida russa de comprimento, o que a distingue das demais?

5) Consoante Weinreich (1984), a definição não pode conter informações excessivas (como ocorrem nas definições enciclopédias), por exemplo: “triângulo: figura que tem três lados e três ângulos cuja soma é 180°” (WEINREICH, 1984, p. 109). Conforme o autor, “figura que tem três lados” é suficiente para definir “triângulo”.

6) Segundo Andrade (2000), as definições negativas devem ser evitadas, porque apenas dão características não pertencentes à palavra-entrada.

Essas noções básicas acerca da definição subsidiam a análise que mostramos mais à frente neste artigo. A seguir, comentamos sobre o Programa Nacional do Livro Didático, em específico, sobre os dicionários Tipo 4, já que são nosso alvo de investigação.

1.2 O Programa Nacional do Livro Didático e os dicionários Tipo 4

No Brasil, desde 1985, há o PNLD. Conforme Krieger (2006), tal programa dedicou-se à seleção de dicionários escolares a partir de 2001. Para a autora, a publicação de 2006 do PNLD destacou-se das versões anteriores por estabelecer novas exigências que corroboraram a Lexicografia Pedagógica:

- a) definição de uma tipologia de dicionário para a escola;
- b) adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizado do aluno;
- c) criação de acervos lexicográficos para a sala de aula;
- d) elaboração de manual do professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para um uso produtivo;
- e) exigência de explicitação da proposta lexicográfica (KRIEGER, 2006, p. 237).

Os dicionários Tipo 4, que nos interessam especificamente, são caracterizados conforme as informações presentes no Quadro 1:

Quadro 1. Tipos de dicionário

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

Fonte: Brasil (2012, p. 19)

As obras indicadas por Brasil (2012, p. 35) como Tipo 4 e que foram entregues às escolas públicas são quatro:

1. Bechara, Evanildo. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. [51.210 entradas (verbetes e locuções)]
2. Borba, Francisco S. *Dicionário Unesp do português contemporâneo*. Curitiba: Piá, 2011. [58.237 verbetes]
3. Geiger, Paulo (Org.). *Novíssimo Aulete – dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. [75.756 verbetes]
4. Houaiss, Antônio (Org.) & Villar, Mauro de Salles (Ed. resp.). *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011. [41.243 verbetes]

Conforme Welker (2008) esclarece, embora os dicionários escolares de língua portuguesa sejam vistos como dicionários pedagógicos, é fundamental averiguar se, de fato, eles são pedagógicos, ou seja, se são adequados ao público-alvo em questão, auxiliando os alunos em suas dificuldades e necessidades. Podemos dizer que, nesse sentido, nossa pesquisa de mestrado (GRAMA, 2016) adquire importância.

Em seguida, apresentamos a metodologia e os procedimentos efetuados para que chegássemos à análise e aos resultados apresentados neste artigo.

2. Metodologia e procedimentos

Para escolhermos quais elementos seriam investigados nos dicionários alvo de nossa pesquisa, elaboramos um *corpus* de redações (cujos textos foram extraídos do *site* UOL Redações) e, por meio das ferramentas *WordList* e *Concord* do programa de análise lexical *WordSmith Tools*, versões 5 e 6 (SCOTT, 2008, 2012), extraímos uma lista dos elementos coesivos sequenciais usados nas redações e analisamos quais deles foram utilizados mais vezes de maneira inadequada. Esse procedimento foi descrito, de maneira detalhada, em nossa dissertação (GRAMA, 2016).

Identificamos que 33 elementos foram utilizados de maneira inadequada no *corpus* de redações e analisamos nos dicionários apenas os 16 primeiros que tiveram maior porcentagem de inadequação, conforme a Tabela 1 mostra. Cabe esclarecer que, na Tabela 1, *elemento* diz respeito aos elementos de coesão sequencial usados de maneira inadequada no *corpus* de redações, *FR* significa a frequência deles, *nº de usos inadequados* refere-se à quantidade de ocorrências em que o elemento foi utilizado de maneira inadequada no *corpus* de redações e % remete à porcentagem de inadequação (cálculo efetuado com os dados de FR e Nº de usos inadequados).

Tabela 1. Porcentagem de inadequação dos elementos coesivos

<i>ELEMENTO</i>	<i>FR</i>	<i>Nº DE USOS INADEQUADOS</i>	<i>%</i>
1. Para tal efeito	2	2	100
2. Sobre demais informações	1	1	100
3. Em conseqüente disso 1 / Em conseqüência disso 2	3	1	33,3
4. Contudo	121	38	31,4
5. Entretanto 134/ Entretanto 1	135	25	18,5
6. Porque 281/Poque 2	283	44	15,5
7. Apesar disso	7	1	14,2
8. Ou seja	154	19	12,3
9. No entanto 145 /No entanto 2	147	17	11,5
10. Visto que	61	7	11,4
11. Com isso	98	9	9,1
12. Até mesmo 207/ Até mesmo 14	221	19	8,5
13. Por conseguinte	12	1	8,3
14. Já que	176	14	7,9
15. Mas	1138	79	6,9
16. Assim como	105	7	6,6

Fonte: Grama (2016, p. 153)

Neste artigo, devido ao limite de páginas, optamos por apresentar a análise de apenas três desses elementos, que são: *contudo*, *visto que* e *assim como*.

Organizamos em quadros a definição que cada elemento de coesão sequencial investigado recebeu nos quatro dicionários alvo de nossa pesquisa e, em seguida, tecemos considerações, conforme podemos ver na seção seguinte.

3. Análises e Resultados

A apresentação da análise realizada nesta seção segue a ordem da maior porcentagem de inadequação exposta na Tabela 1. Dessa forma, iniciamos pelo elemento de coesão sequencial *contudo* e damos seqüência com *visto que* e *assim como*. Cabe esclarecer que as definições encontradas no Novíssimo Aulete são iguais àquelas que estão presentes no Aulete Digital, versão atualizada, portanto não as transcrevemos.

3.1 Contudo

Quadro 2. Contudo

CONTUDO	
Palavra-entrada	Contudo
Houaiss eletrônico	<p>Modo interativo: □ conjunção designativo de adversão, oposição, restrição; mas, porém, entretanto, no entanto, todavia <i>Ex.: alcançou grande êxito, c. apequena-se perante alguns</i> □ GRAM conjunção coordenativa adversativa que indica contraste ou restrição na ligação de dois termos ou de duas orações de igual função □ ETIM prep. <i>com</i> + pron. <i>tudo</i></p>
Houaiss Conciso	conj. advrs. mas, porém, entretanto, todavia [ETIM: prep. <i>com</i> + pron. <i>tudo</i>] (p. 232)
Aulete Digital	<p>Verbetes Atualizado: (con.tu.do) conj. 1. Expressa contraposição entre termos de uma mesma frase, ou de frases diferentes, com nuances de ressalva, concessão etc.; ENTRETANTO; PORÉM; TODAVIA: <i>O filme agradou no exterior, <u>contudo</u> não fez sucesso no Brasil.</i> [F.: <i>com</i> + <i>tudo</i>.]</p> <p>Verbetes Original: conj. apesar disso, entretanto, mas, todavia: Não é, <i>contudo</i>, um avarento sórdido, pelo contrário. (Teixeira de Vasconcelos, <i>Viagens na Terra Alheia</i>, c. 11, p. 129, ed. 1863.) <i>Com... + tudo</i>.</p>
Novíssimo Aulete	Verbetes localizado na p. 395. Igual ao Verbetes Atualizado do Aulete Digital.

Fonte: Elaboração própria com base em Houaiss (2009), Houaiss; Villar (2011), Aulete (2007) e Aulete; Geiger (2011)

Em relação aos dicionários *Houaiss eletrônico*, *Aulete Digital* e *Novíssimo Aulete*, notamos que as palavras “designativo” e “expressa” são usadas para introduzir a definição. Para nós, isso significa que, talvez, os elaboradores das obras tenham tentado levar em consideração a função dos elementos de coesão para formarem a definição.

Vale ressaltar que, no *Aulete*, há a questão das nuances de sentido, que não ficam muito claras devido ao fato de haver somente um único exemplo de uso com o elemento *contudo*. Além disso, no *Aulete*, dos sinônimos apresentados, *todavia* e *entretanto* também recebem definição por sinonímia, o que resulta em círculo vicioso. A definição de *porém* apresenta-se da seguinte maneira:

1. Palavra us. para indicar uma restrição ou uma condição para alguma coisa; CONTUDO; MAS; TODAVIA: *Podem sair, porém voltem às cinco.*
2. Palavra tb. us. para expressar uma relação de contraste, de oposição entre duas ideias, situações, fatos etc.: *Chovia, porém fomos à praia* (AULETE, 2007, grifo do autor).

A falta de técnica fica evidente ao percebermos que a definição se inicia com “palavra”, visto que tal hiperônimo é dispensável. Um aspecto positivo é que os exemplos de *porém* são coerentes com os sentidos que tal palavra imprime. Um aspecto negativo é que não é possível identificar se as nuances de ressalva e concessão, mencionadas na definição de *contudo*, correspondem de algum modo às nuances mencionadas na definição de *porém*. Na verdade, há várias nomenclaturas (ressalva, concessão, restrição,

oposição e adversão), e o que significa cada uma delas nem sempre está claro ou exemplificado por meio de contextos de uso.

No *Houaiss eletrônico*, não é possível saber se “adversão”, “oposição” e “restrição” são nuances de sentido ou não, porque não há menção em relação a isso. Além disso, o *Houaiss eletrônico* não menciona as nuances de ressalva e concessão. Ao verificarmos a definição dos sinônimos *todavia*, *no entanto* e *entretanto*, nos deparamos com outros sinônimos, o que resultou em círculo vicioso. Apenas *mas* e *porém* apresentam definições mais elaboradas.

O *Houaiss Conciso* apresenta definição por sinônimos, sem nenhuma exemplificação, o que demonstra que ele é mais limitado do que o *Houaiss eletrônico*. Os sinônimos *porém*, *todavia* e *entretanto* geram círculo vicioso. O *mas* possui uma definição que não é exemplificada, além de ser muito sucinta. Assim, consideramos que o *Houaiss Conciso* apresenta a definição de *contudo* com uma qualidade inferior à dos outros dicionários pesquisados.

3.2 Visto que

Quadro 3. Visto que

VISTO QUE	
Palavra-entrada	Visto
Houaiss eletrônico	<p>Modo interativo: v. que dado que, já que, uma vez que, porquanto <i>Obs.: ver gram/uso a seguir</i> <i>Ex.: não comprou a casa, v. que não tinha dinheiro suficiente.</i> <input type="checkbox"/> GRAM/USO a) a oração subordinada pode vir expressa como uma reduzida de infinitivo (<i>engordou demais, v. não ter seguido a dieta</i>); b) seguido de subst., o part. concorda com ele (<i>vistos os desentendimentos...; vista[s] a[s] dificuldade[s]...</i>); c) é incorreto o emprego de <i>visto como</i> no sentido de 'visto que, já que', ou se o verbo já comporta uma circunstância de modo.</p>
Houaiss Conciso	loc. conj. dado que, já que <não viajará, v. que está doente> (p. 964).
Aulete Digital	<p>Verbetes Atualizado: prep. 6. Em razão de: <i>Visto que você não vai mais, vou sozinho.</i> [F.: Do lat. <i>vistus</i>, part. de <i>videre</i>.] Visto que 1 Já que, dado que, uma vez que.</p> <p>Verbetes Original: Visto que 1. (loc. conj.), porquanto: Ela existia, visto que eu existia. (Castilho.)</p>
Novíssimo Aulete	Verbetes localizado na p. 1422. Igual ao Verbetes Atualizado do Aulete Digital.

Fonte: Elaboração própria com base em Houaiss (2009), Houaiss; Villar (2011), Aulete (2007) e Aulete; Geiger (2011)

Em todos os dicionários, encontramos a definição realizada por meio de sinônimos. No *Houaiss eletrônico*, dos sinônimos apresentados, apenas *porquanto* não estabelece círculo vicioso, pois encontramos a seguinte definição:

porquanto

□ conjunção coordenativa

sintaticamente, liga orações ou períodos que apresentam as mesmas propriedades sintáticas; quanto ao sentido, é us. como *conj. expl.*, introduzindo o segmento que, basicamente, denota uma justificação, explicação para o que foi dito anteriormente: porque; visto que, já que *Ex.: não aceitou o convite para jantar, p. antipatizava secretamente com o anfitrião* (HOUAISS, 2009).

De acordo com a ordem em que aparecem os sinônimos, há a possibilidade de o consulente consultar todos os sinônimos em vão no dicionário até chegar a *porquanto*, que é o último. Se ele for persistente em sua busca, poderá ler a definição de *porquanto*, que talvez o auxilie a compreender melhor o que é *visto que*.

No *Houaiss Conciso*, a definição de *dado que* não existe na obra de consulta e *já que* estabelece círculo vicioso.

No *Aulete*, dentre os três sinônimos sugeridos, apenas *já que* não estabelece círculo vicioso: “Já que 1 Us. antes de se mencionar a causa de algo, aquilo que é motivo para se fazer ou querer alguma coisa, ou a razão para se pensar de determinado modo: Já que todos estão de acordo, podemos encerrar o debate” (AULETE, 2007). Para nós, a definição é esclarecedora e serve como base para entendermos o uso de *visto que*, embora as informações da definição possam ser mais bem organizadas/estruturadas do ponto de vista sintático.

3.3 Assim como

Quadro 4. Assim como

ASSIM COMO	
Palavra-entrada	Assim
Houaiss eletrônico	Modo interativo: • a. como bem como, da mesma maneira que, do mesmo modo que <i>Ex.: os velhos, a. como os jovens, também têm seus ímpetos</i>
Houaiss Conciso	Loc. adv. Bem como, do mesmo modo que <os velhos, a. como os jovens, também têm seus ímpetos> (p. 89).
Aulete Digital	Verbetes Atualizado: Assim como 1 <i>Da mesma maneira que: Assim como chegou, partiu: em silêncio.</i> Verbetes Original: <i>Assim como 1. (loc. conj. de modo), do mesmo modo ou maneira que, como, bem como: Assim como o fogo apura o ouro, assim a desgraça a amizade.</i>
Novíssimo Aulete	Verbetes localizado na p. 160. Igual ao Verbetes Atualizado do Aulete Digital.

Fonte: Elaboração própria com base em Houaiss (2009), Houaiss; Villar (2011), Aulete (2007) e Aulete; Geiger (2011)

Novamente, as quatro obras apresentam definições realizadas por meio de sinônimos.

Dentre os sinônimos apresentados na definição do *Houaiss eletrônico*, o único disponível para consulta no dicionário é *bem como*, mas a definição de tal elemento é realizada por meio de sinonímia. No *Houaiss conciso*, o sinônimo *do mesmo modo que*

não está disponível para consulta, e *bem como* também apresenta sinônimos em sua definição.

No *Aulete*, *bem como* e *como* são os únicos sinônimos disponíveis para consulta, no entanto a definição de *bem como* é realizada também por sinônimos e a definição de *como* não possui acepção semelhante à do elemento de coesão *assim como*.

Após termos feito as considerações sobre a definição dos três elementos de coesão sequencial, chegamos à conclusão geral de que é preciso um olhar mais atento para o modo como eles se configuram nos dicionários escolares. A seguir, tecemos alguns comentários finais sobre o nosso trabalho.

Comentários finais

Alcancamos o objetivo proposto neste artigo e, assim, podemos responder às perguntas mencionadas inicialmente.

1) Qual é o tipo de definição que as palavras que cumprem a função de auxiliar na coesão sequencial recebem nos dicionários alvo da pesquisa?

De maneira geral, podemos dizer que os dicionários não seguem um padrão para definir as palavras alvo de nossa pesquisa, e isso, de acordo com a literatura lexicográfica, é negativo. O que se sobressai é a definição por sinonímia, que leva o consulente a realizar outras buscas (muitas vezes, em vão) nos dicionários. Por outro lado, observamos que tanto o *Houaiss Eletrônico* quanto o *Aulete Digital* e o *Novíssimo Aulete* tentam apresentar uma definição que foca mais o uso da palavra, o que, de certa forma, é positivo, já que os elementos de coesão sequencial pesquisados são palavras que possuem uma função mais sintática do que semântica.

2) O *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa e o *Dicionário Houaiss Conciso* diferenciam-se dos dicionários *thesaurus* no que diz respeito às definições dos elementos coesivos sequenciais? Se sim, quais são as diferenças? Elas são significativas?

O *Novíssimo Aulete* possui as mesmas definições que o *Aulete Digital (thesaurus)*, portanto não existem diferenças significativas entre as obras. Em relação ao *Houaiss Conciso* e ao *Houaiss eletrônico (thesaurus)*, identificamos que o *Houaiss Conciso* apresenta menos informações sobre os elementos de coesão sequencial investigados, na medida em que privilegia a definição por sinonímia, logo há diferenças significativas entre ambos e que, de certa forma, nos indicam que o *Houaiss eletrônico* é melhor do que o *Houaiss Conciso* no que diz respeito à definição dos elementos de coesão pesquisados.

3) Os dicionários *Novíssimo Aulete* – dicionário contemporâneo da língua portuguesa e o *Dicionário Houaiss Conciso* são, de fato, um suporte para as práticas de escrita que se relacionam ao uso dos elementos sequenciais em um texto? Se sim, quais são as contribuições que eles oferecem? Se não, quais são os problemas?

Em virtude do que respondemos nas perguntas anteriores, para nós, tais obras de consulta não atingiram um nível de qualidade a ponto de afirmarmos que são suportes para as práticas de escrita que fazem parte do cotidiano dos alunos do Ensino Médio. Os dicionários Tipo 4 que analisamos não apresentam nenhum diferencial que nos permita afirmar que eles são realmente adequados às necessidades dos alunos de 1º ao 3º ano do

Ensino Médio. Acreditamos que as definições deveriam privilegiar o uso dos elementos coesivos sequenciais numa perspectiva textual, justamente para atender a uma das necessidades básicas, que é a de produção textual.

Após termos respondido às questões acima, queremos ressaltar que as críticas feitas aos dicionários estão restritas apenas a um grupo de palavras: os elementos coesivos sequenciais. Dessa forma, não nos referimos ao conteúdo das obras de maneira geral. Mas percebemos que ainda é preciso investir para que os dicionários escolares sejam de fato pedagógicos, ou seja, para que visem ao perfil dos estudantes e atendam às necessidades deles, principalmente no que diz respeito ao modo como os elementos coesivos sequenciais – tão importantes na elaboração de textos – são apresentados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. Conceituação/definição em dicionários da língua geral e em dicionários de linguagens de especialidades. In: SILVA, J. P. da (Org.). Anais dos Cadernos do CNFL, série IV, n. 10. *Semântica e Lexicografia*. IV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ10_21-32.html>. Acesso em: 10 mai. 2016.

AULETE, F. J. de C. *Aulete Digital*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

AULETE, F. J. de C.; GEIGER, P. (Org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, São Paulo, n. 28 (supl.), p. 27-43, 1984.

_____. A definição lexicográfica. *Cadernos do Instituto de Letras*, n. 10. Porto Alegre: UFRGS, p. 23-43, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

GRAMA, D. F. *Uma análise lexicográfica dos elementos coesivos sequenciais do português para a elaboração de uma proposta de definição: um estudo com base em corpus*. 2016. 371 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOUAISS, A. (Org.); VILLAR, M. de S. (Ed.). *Dicionário Houaiss conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRIEGER, M. da G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, Brasil. v. 2, n. 18, p. 235-252, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950/6458>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

SCOTT, M. *WordSmith Tools version 5*. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2008.

_____. *WordSmith Tools version 6*. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2012.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1964.

WEINREICH, U. Definição lexicográfica em semântica descritiva. Tradução de Maria Cecília P. Barbosa Lima. *Alfa*, São Paulo, n. 28, p. 103-118, 1984.

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

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

_____. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C.; BELIVACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113. (Série: Estratégias de Ensino; 24).

Recebido em: 15/08/2016

Aprovado em: 20/07/2017