

LÍGIA DE GRANDI

**USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE  
LÍNGUA ESPANHOLA:**  
proposta de Guia teórico-metodológico  
para professores

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

**Linha de pesquisa: Estudos do Léxico**

**Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**

LÍGIA DE GRANDI

**USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE  
LÍNGUA ESPANHOLA:**  
proposta de Guia teórico-metodológico  
para professores

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

**Linha de pesquisa: Estudos do Léxico**

**Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**

Data da defesa: 23/04/2014

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras  
Câmpus de Araraquara - SP.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras  
Câmpus de Araraquara - SP.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

---

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

## AGRADECIMENTOS

### Agradeço

Primeiramente a Deus, porque somente Ele nos mostra que algo é possível quando pensamos que não poderia ser. Ele nos dá condições de lutar em todas as situações que nos deparamos.

Aos meus pais, José Florindo e Iricina, pelos ensinamentos de vida que me fizeram chegar à formação profissional e buscá-la incansavelmente com trabalho, esforço e dedicação.

Ao Marcelo Daniel, companheiro que apoia e idealiza comigo muitos projetos.

Ao meu orientador, Odair Luiz Nadin da Silva, que me apresentou a área de estudos da Lexicografia. Agradeço pela compreensão e amizade durante esse tempo do mestrado e, ainda, por compartilhar seus conhecimentos, suas experiências e suas bibliografias - material de pesquisa.

À professora Dra. Isadora Valencise Gregolin, que acompanhou o desenvolvimento deste trabalho desde a primeira apresentação no SELIN como painel e por sempre ter contribuído para o crescimento desta pesquisa.

À professora Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa, que participou da banca de qualificação colaborando com seus conhecimentos, acrescentando e contribuindo para andamento e finalização deste trabalho.

Às professoras suplentes, Dra. Nildicéia Aparecida Rocha e Dra. Tatiana Helena Carvalho Rios, que se disponibilizaram a ler este trabalho neste momento de conclusão.

Aos funcionários da seção de pós-graduação, do Departamento de Letras Modernas e da Biblioteca, pela atenção e disponibilidade no atendimento sempre que necessitei.

Aos professores que fizeram parte de minha formação, ao longo de minha história educacional e profissional, em especial ao professor Vítório Barato Neto, pelos ensinamentos e revisão deste trabalho.

À Direção Acadêmica, professores, colegas e amigos de trabalho da Faculdade de Educação São Luís, que apoiaram a realização desta pesquisa, entendendo e permitindo todas as vezes que precisei ausentar-me.

*Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície inata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.*

*[...]*

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra*

*[...]*

*Repara:  
ermas, de melodia e conceito  
elas se refugiam na noite, as palavras.*

## RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Estudos do Léxico com contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), mais precisamente a Língua Espanhola. Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo propor um Guia teórico-metodológico que possa orientar o professor de Língua Espanhola quanto ao uso do dicionário bilíngue pedagógico, pois o dicionário é um material que pode servir de apoio nas aulas de línguas, colaborando não só com o trabalho do professor, mas também para o efetivo desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção de textos pelos alunos. É importante que o docente saiba manusear o dicionário para tirar melhor proveito de toda informação que este possa oferecer e, conseqüentemente, motive o aluno a ter esse mesmo anseio pela pesquisa à obra lexicográfica, já que esta auxilia o aprendiz de LE a ter mais autonomia de estudo. Assim, a presente pesquisa tem como base teórica a Lexicografia Bilíngue (HAENSCH; OMEÑACA, 2004; ALVAR EZQUERRA, 2001, 2003) e a Lexicografia Pedagógica (HERNÁNDEZ, 2008; KRIEGER, 2007; MARTÍN GARCÍA, 1999; PONTES, 2009; PRADO ARAGONÉS, 2005; WELKER, 2008), uma vez que elas dão suporte à elaboração do Guia que nos propusemos a organizar. Fundamentamo-nos, também, nas teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (SÁNCHEZ, 2009; BARALO, 1999; ABADÍA, 2000; SANTOS GARGALLO, 1999; VALLEJO, 2004) como escopo para observarmos, no decorrer da história, o ensino de vocabulário e, a partir disso, elaborar nossa proposta. A metodologia da pesquisa é qualitativa, baseada nas pesquisas teóricas e na descrição dessa teoria, de forma que esta nos apoie na organização do Guia teórico-metodológico que desenvolvemos. Esse Guia mostra ao professor de Língua Espanhola, por meio de exemplos retirados de dicionários bilíngues e/ou monolíngues, as partes constitutivas de um dicionário; com isso, pretende-se que o docente desenvolva conhecimentos sobre a metalinguagem utilizada pela Lexicografia a fim de que possa utilizar, com maior propriedade, o dicionário em sala de aula. O Guia que elaboramos está organizado em duas partes: na primeira, apresentamos instruções teóricas para o professor e um conjunto de atividades que possam auxiliá-lo na consolidação do conhecimento adquirido; na segunda parte, apresentamos sugestões de atividades que podem ser aplicadas e/ ou adaptadas e desenvolvidas com os aprendizes. Após a elaboração das atividades, notamos que parece ser possível orientar a aprendizagem do professor e seu trabalho em sala de aula por meio de atividades com o dicionário, diante disso, pretendemos, futuramente, aplicar esta pesquisa em contextos reais oferecendo cursos de extensão aos professores.

**Palavras-chave:** Lexicografia Bilíngue. Lexicografia Pedagógica. Dicionário Bilíngue. Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Ensino de Vocabulário.

## ABSTRACT

This work is part of the research studies Lexicon line and its contribution to the teaching and learning of foreign languages, specifically the Spanish Language. In this sense, this research aims to propose a theoretical-methodological guide that can aid the teacher of Spanish language in the use of a bilingual pedagogical dictionary. The dictionary contains material that can serve as support in the language classroom, aiding not only with the teacher's work, but also for the effective development of the skills necessary for the understanding and production of texts for students. It is important that teachers learn to handle the dictionary to best take advantage of all the information that it can provide and consequently motivate the student to have that same desire for the lexicographical research work, as this helps the trainee LE to have more autonomy study. Thus, this research is based on theoretical Lexicography Bilingual (HAENSCH; OMEÑACA, 2004; ALVAR EZQUERRA, 2001, 2003) and Pedagogical Lexicography (HERNÁNDEZ, 2008; KRIEGER, 2007; MARTIN GARCIA, 1999; PONTES, 2009; PRADO ARAGONES 2005; WELKER, 2008) since they support the elaboration of the Guide we set out to organize. We are also grounded in the theories of teaching and learning foreign languages (SÁNCHEZ, 2009; BARALO, 1999; ABADÍA, 2000; SANTOS GARGALLO, 1999; VALLEJO, 2004) as a scope to observe throughout history the vocabulary teaching and, from this, to establish our proposal. The research methodology is qualitative, based on the theoretical research and description of this theory, so that it can support us in organizing the theoretical and methodological guide that we developed. This guide shows the Spanish language teacher, through examples from bilingual and / or monolingual dictionaries, the constitutive parts of a dictionary; from this, it is intended that the teacher develops knowledge of the metalanguage used by lexicography so that you can use the dictionary in the classroom with greater property.

The guide that we developed is organized in two parts: first, we presented theoretical instructions for the teacher and a set of activities that can help you in consolidation of acquired knowledge. In the second part, we presented suggestions for activities that can be applied and / or adapted and developed with the learners. After developing the activities, we noticed that it can be possible to guide teacher learning and work in the classroom based on activities with the dictionary, and before that we intend in the future, apply this research in real contexts offering extension courses for teachers.

**Keywords:** Bilingual Lexicography. Pedagogical Lexicography. Bilingual Dictionary. Spanish as a Foreign Language. Teaching Vocabulary.

## RESUMEN

Este trabajo se inserta en la línea de investigación Estudios del Léxico con contribuciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), más precisamente la Lengua Española. En este sentido, esta investigación tiene por objetivo proponer una Guía Teórico-metodológica que pueda orientar al profesor de Lengua Española en cuanto al uso del diccionario bilingüe pedagógico, pues el diccionario es un material que puede servir de apoyo en las clases de lenguas, colaborando no solo con el trabajo del profesor, sino también para el efectivo desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción de textos por los alumnos. Es importante que el docente sepa manejar el diccionario para sacar mejor provecho de toda información que este ofrece y, en consecuencia, motive al alumno a tener ese anhelo por la investigación a la obra lexicográfica, ya que esta auxilia al aprendiz de LE a tener más autonomía de estudio. Así, la presente investigación tiene como base teórica la Lexicografía Bilingüe (HAENSCH; OMEÑACA, 2004; ALVAR EZQUERRA, 2001, 2003) y la Lexicografía Didáctica (HERNÁNDEZ, 2008; KRIEGER, 2007; MARTIN GARCIA, 1999; PONTES, 2009; PRADO ARAGONES 2005; WELKER, 2008), una vez que ellas dan soporte a la elaboración de la Guía que nos propusimos a organizar. Nos fundamentamos, también, en teorías de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (SÁNCHEZ, 2009; BARALO, 1999; ABADÍA, 2000; SANTOS GARGALLO, 1999; VALLEJO, 2004) como propósito para que observemos, en el transcurrir de la historia, la enseñanza de vocabulario y, a partir de eso, elaborar nuestra propuesta. La metodología es cualitativa, basada en las investigaciones teóricas y en la descripción de esa teoría, de forma que nos apoye en la organización de la Guía Teórico-metodológica que desarrollamos. Esa Guía muestra al profesor de Lengua Española, mediante ejemplos retirados de diccionarios bilingües y/ o monolingües, las partes constitutivas de un diccionario; con eso, se pretende que el docente desarrolle conocimientos sobre el metalenguaje utilizado por la Lexicografía a fin de que pueda utilizar, con más propiedad, el diccionario en clase. La Guía que elaboramos está organizada en dos partes: en la primera, presentamos instrucciones teóricas para el profesor y un conjunto de actividades que lo auxilien en la consolidación del conocimiento adquirido; en la segunda parte, presentamos sugerencias de actividades que pueden ser aplicadas y/ o adaptadas y desarrolladas con los aprendientes. Tras la elaboración de las actividades, notamos que puede ser posible orientar el aprendizaje del profesor y su trabajo en clase mediante actividades con el diccionario, ante eso pretendemos, en el futuro, aplicar este trabajo en contextos reales ofreciendo cursos a los profesores.

**Palabras-clave:** Lexicografía Bilingüe. Lexicografía Didáctica. Diccionario Bilingüe. Español como Lengua Extranjera (ELE). Enseñanza de Vocabulario.

**LISTA DE ESQUEMAS**

<b>Esquema 1:</b> Lema e verbete	110
<b>Esquema 2:</b> Palavra-guia	112
<b>Esquema 3:</b> “Como utilizar o dicionário” presente no <i>front matter</i> e no <i>back matter</i>	122
<b>Esquema 4:</b> <i>Front matter</i> e <i>back matter</i> no dicionário passivo e ativo	123
<b>Esquema 5:</b> Cabeça do verbete	123
<b>Esquema 6:</b> Definição e equivalência	126
<b>Esquema 7:</b> O verbete – dicionário passivo	128
<b>Esquema 8:</b> O verbete – dicionário ativo	129

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Dicionário Pons (2010)	86
<b>Figura 2:</b> Dicionário WMF (2011)	88
<b>Figura 3:</b> Dicionário Larousse (2009)	89
<b>Figura 4:</b> Collins Dicionário (2011)	92
<b>Figura 5:</b> Minidicionário Flavian; Fernández (2009)	92
<b>Figura 6:</b> Dicionário Santillana (2008)	95

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Conceitos de microestrutura	30
<b>Quadro 2:</b> Definições de Lexicografia Pedagógica	36
<b>Quadro 3:</b> Definições de dicionário	39
<b>Quadro 4:</b> Competências léxicas	82
<b>Quadro 5:</b> Domínio do vocabulário	83
<b>Quadro 6:</b> Abreviaturas de regionalismos	103
<b>Quadro 7:</b> Microestrutura	116
<b>Quadro 8:</b> Heterogénico	117
<b>Quadro 9:</b> Cabeça do verbete	124
<b>Quadro 10:</b> Marcas de uso	125
<b>Quadro 11:</b> Número de acepções	126
<b>Quadro 12:</b> Número de equivalentes	127
<b>Quadro 13:</b> Informação sintática	130
<b>Quadro 14:</b> Colocações	131
<b>Quadro 15:</b> Fraseologia	132
<b>Quadro 16:</b> Exemplos no dicionário de fraseologia	132

## SUMÁRIO

### PARTE I

<b>1 Introdução .....</b>	<b>14</b>
1.1 Justificativa .....	16
1.2 Objetivos .....	18
1.3 Metodologia .....	19
<b>2 A Lexicografia: algumas reflexões .....</b>	<b>24</b>
2.1 Lexicografia: princípios teóricos .....	27
2.1.1 Lexicografia Monolíngue: características do dicionário monolíngue .....	31
2.1.2 Lexicografia Bilíngue: características do dicionário bilíngue.....	34
2.1.3 Lexicografia Pedagógica: objetos e objetivos .....	35
2.2 O dicionário como material didático complementar .....	38
2.2.1 Como deve (deveria) ser um dicionário pedagógico .....	40
2.2.2 Dicionário monolíngue pedagógico .....	42
2.2.3 Dicionário bilíngue pedagógico .....	45
2.3 O uso do dicionário na sala de aula e o ensino e aprendizagem de vocabulário .....	48
<b>3 O vocabulário em foco: das abordagens de ensino de línguas às diretrizes curriculares .....</b>	<b>53</b>
3.1 O papel do vocabulário nas diferentes abordagens de ensino de línguas estrangeiras .....	53
3.2 O ensino do vocabulário nas abordagens tradicionais .....	58
3.2.1 Da Gramática-Tradução ao Audiolingual .....	59
3.3 O ensino do vocabulário na abordagem comunicativa .....	61
3.3.1 O período nocional-funcional .....	62
3.3.2 O período comunicativo .....	63
3.4 O vocabulário e as Diretrizes Curriculares .....	65
3.4.1 O ensino do vocabulário: o que dizem os documentos oficiais da educação básica brasileira .....	66

<b>3.4.2 <i>Outro olhar</i>: o Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas estrangeiras .....</b>	<b>80</b>
<b>4 O dicionário no par de línguas português-espanhol no Brasil .....</b>	<b>86</b>
<b>4.1 Dicionários bilíngues português-espanhol: alguns exemplos .....</b>	<b>86</b>
<b>4.2 Quem são os usuários previstos nesses dicionários .....</b>	<b>96</b>
 <b>PARTE II</b>	
<b>5 O dicionário na sala de aula: propostas para a mediação do professor .....</b>	<b>109</b>
<b>5.1 O professor e o dicionário: conhecendo a estrutura da obra lexicográfica .....</b>	<b>110</b>
<b>5.2 O dicionário como material didático complementar .....</b>	<b>132</b>
<b>5.2.1 O professor: atividades para aprender a usar o dicionário .....</b>	<b>134</b>
<b>5.2.2 O aluno: atividades para o professor ensinar a usar o dicionário .....</b>	<b>136</b>
<b>5.3 Apêndice .....</b>	<b>150</b>
<b>6 Considerações finais .....</b>	<b>155</b>
<b>7 Referências .....</b>	<b>158</b>

# PARTE I

*Lutar com palavras  
é a luta mais vã.  
Entanto lutamos  
mal rompe a manhã.  
[...]  
Insisto, solerte.  
Busco persuadi-las.  
Ser-lhes-ei escravo  
De rara humildade.*

## 1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre os Estudos do Léxico e contribuir com as pesquisas sobre o ensino de vocabulário de língua espanhola para aprendizes brasileiros. As Ciências do Léxico têm um importante papel nos estudos da linguagem, pois é por meio, também, do vocabulário que elaboramos nossos enunciados e veiculamos os significados no momento da comunicação.

Quando nos propomos a aprender uma língua estrangeira, uma das preocupações é a aprendizagem do vocabulário; portanto, quanto mais abrangente for nosso acervo lexical, maior as possibilidades de nos comunicar e transmitir o que pensamos.

Dessa forma, na intenção de contribuir para a construção do conhecimento voltado para o trabalho do professor com a “palavra” na sala de aula, objetivamos, nesta pesquisa, elaborar um Guia que oriente o uso do dicionário nas aulas de língua espanhola. Este “Guia” não é, de forma alguma, pensado para que o professor tenha “receitas” de como usar o dicionário, mas, sim, de apresentar “caminhos possíveis” que poderão ser trilhados e adaptados. Pois, parece haver certa tendência de deixar o ensino do vocabulário em segundo plano e não é um assunto, a nosso ver, muito divulgado para os professores.

Isso ocorre, ainda, pelo mito criado de que estudar maneiras de como ensinar ou desenvolver a aprendizagem do vocabulário esteja atrelado à ideia de que seja somente acúmulo de palavras. Nota-se que as reflexões acerca do estudo do vocabulário ainda se limitam, muitas vezes, de forma preconceituosa, às críticas às listas de palavras presentes no ensino de línguas ao longo da história. Isso ocorre devido, sobretudo, à herança do ensino de gramática e tradução em que se traduziam listas de palavras fora de contextos reais de uso.

Entretanto, é necessário trabalhar todas as formas de aprendizagem. Não podemos afirmar que iniciar uma atividade em sala de aula pela palavra e instigar os alunos a buscarem os possíveis significados seja desvantajoso. O fato de começar por meio da palavra, método que ficou estilizado pelo modo como era aplicado em um determinado momento da história do ensino de língua<sup>1</sup>, não é fator para diminuir a importância do trabalho realizado hoje e como podemos realizá-lo. Principalmente, se o passo seguinte for colocar essa palavra nos diferentes contextos possíveis em que ela pode ser usada. Isso pode, entre outras questões, desenvolver no aluno o hábito pela consulta ao dicionário bem como autonomia em seu processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Esse tema será discutido de forma mais detalhada no capítulo 3.

Não se defende aqui, evidentemente, um trabalho focado em listas de palavras e respectivas traduções, defende-se que também é possível ir da palavra ao discurso e despertar, por meio de atividades com o uso do dicionário, o interesse do aprendiz por diferentes formas de manifestação da língua. O dicionário funciona, assim, como um “veículo” que, usado adequadamente, pode levar o aprendiz da palavra ao discurso, do discurso à palavra, do significado para a forma, da forma para os significados, da língua para a história e para a cultura, e um longo “etcétera”. Diante do exposto, ressaltamos, ainda, que podemos entender o dicionário como uma tecnologia<sup>2</sup>, já que o entendemos como esse “veículo” que “conduz” o aluno para as diversas situações mencionadas.

Apresentamos, neste primeiro capítulo, a justificativa, os objetivos e a metodologia da pesquisa, para em seguida iniciarmos os estudos teóricos e a elaboração do **Guia** para que o professor possa fazer um bom uso do dicionário, objetivo principal de nosso trabalho.

Com relação à teoria, abordamos, no segundo capítulo, a Lexicografia de maneira geral, discorreremos sobre a Lexicografia monolíngue e bilíngue, e dedicamo-nos com maior atenção à Lexicografia Pedagógica e seu objeto de estudo como material didático complementar para a sala de aula.

Para nos referirmos ao dicionário, procuramos denominá-lo como “material didático complementar” ou “material didático de apoio”; entretanto, faremos uso de outras terminologias utilizadas por vários autores, apresentadas no decorrer da história da Metalexigrafia. Sobre esse assunto elaboramos um quadro no capítulo dois (*vide* p.39).

No capítulo três, abordamos questões referentes ao ensino e à aprendizagem de vocabulário nas diferentes abordagens de ensino de línguas e o papel que ele ocupou ao longo da história (das abordagens tradicionais às comunicativas). Além disso, discorreremos sobre os documentos oficiais do Governo – Federal e Estadual – e sobre o Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas, observando nesses documentos quando e como se propõe o ensino do vocabulário.

No quarto capítulo, apresentamos alguns dicionários bilíngues, português-espanhol disponíveis no mercado, os quais podem ser utilizados em sala de aula. Propomos uma análise introdutória desses dicionários no sentido de observar o perfil do usuário a que essas obras pretendem atender.

---

<sup>2</sup> Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (AUROUX, 1992, p. 65, itálico do autor).

Por fim, propomos uma parte mais prática na qual, a partir das reflexões sobre a teoria lexicográfica, apresentamos nossa proposta de **Guia** para colaborar com o trabalho do professor, assim como algumas sugestões de exercícios com o vocabulário que podem ser adaptados pelo professor ao perfil de seus alunos. Trata-se, portanto, de tentar “facilitar caminhos” para que, conduzindo de maneira adequada o dicionário, o professor possa ter mais um material didático complementar para realizar com segurança seu trajeto no ensino de línguas e exercer seu papel de mediador.

### 1.1 Justificativa

Esta pesquisa de mestrado justifica-se pela crescente importância dada à língua espanhola no Brasil, fato que resultou na Lei Federal 11.161/2005. Essa lei estabelece a implantação obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio, sendo facultativo seu oferecimento no Ensino Fundamental II, ou seja, além de um primeiro idioma<sup>3</sup> já oferecido pelas escolas, em decorrência da LDB (Lei 9.394 20/12/96), a rede particular e a rede pública teriam de oferecer a língua espanhola.

Esta pesquisa também é relevante por oferecer aos professores uma reflexão quanto a observar com maior precisão os fatores facilitadores da aprendizagem da língua estrangeira, pois há questões determinantes, como, por exemplo, o docente ter uma gama de materiais que possam oferecer diversas maneiras de trabalhar e desenvolver o idioma-meta. Quanto aos materiais didáticos, destacamos o dicionário. O uso do dicionário como material didático em sala de aula é um tema discutido e analisado pela Lexicografia Pedagógica e, a nosso ver, o professor deve explorar esse recurso nas aulas de línguas.

Segundo Krieger (2007), o potencial didático do dicionário não costuma ser explorado, pois o ambiente escolar, onde se deveria promover a prática social da consulta, limita sua utilização à obtenção de respostas pontuais. Toda biblioteca tem dicionários, por isso há um fato aparentemente contraditório de que os professores desconhecem essa obra e, salienta a autora, “esse desconhecimento está relacionado à organização estrutural, à tipologia, entre outros componentes das obras lexicográficas” (KRIEGER, 2007, p.299). Para a autora, os principais fatores que dificultam o aproveitamento didático do dicionário são:

---

<sup>3</sup> O idioma oferecido, geralmente, é o inglês.

- a falta de conhecimento de Lexicografia teórica ou metalexigrafia, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de professores;
- a quase total inexistência de estudos que ofereçam um panorama sistemático e crítico da Lexicografia brasileira;
- a falta de tradição de crítica lexicográfica no país;
- a ausência de conceitos claros sobre qualidade de dicionário;
- a equivocada crença de que os dicionários são iguais, são obras neutras que se diferenciam apenas pela quantidade de entradas (KRIEGER, 2007, p.299).

Além desses fatores, observa-se também que os livros didáticos muito raramente incentivam o uso de dicionários, somado à ausência de clareza sobre o dicionário escolar, resulta a realidade da não utilização da obra lexicográfica. Talvez haja um mito que se apoia na ideia de que utilizar o dicionário acomoda o aprendiz; ao contrário, potencializa o autoestudo, além de promover um contato maior com a língua que o aluno está aprendendo, pois ao consultar o dicionário, ele não lê somente o que estava buscando, mas acaba obtendo outras informações.

Assim, propomo-nos a desmitificar alguns desses fatores que dificultam o aproveitamento didático do dicionário, incentivando seu uso nas aulas de língua espanhola para o ensino do vocabulário. Nesse momento, o professor poderá fazer com que os alunos aprendam a pesquisar no dicionário não somente o significado pontual de uma palavra, mas, sim, ver que as obras trazem em suas unidades léxicas informações sobre o dia a dia, a cultura de um povo e a subjetividade expressada pela linguagem que os indivíduos de uma sociedade constroem, além de conceitos relativos às estruturas linguísticas que podem facilitar a elaboração de enunciados orais e escritos.

Propor um Guia ao professor e orientá-lo para explorar as possibilidades do uso dos dicionários no ensino de língua espanhola, justifica-se também pelo incentivo que as escolas têm recebido por parte do Governo Federal com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que se estendeu aos dicionários com a publicação realizada pelo MEC do *PNLD 2012: dicionários – Com direito à palavra dicionários em sala de aula*. Esse material foi elaborado como apoio para o uso do dicionário em aulas de língua portuguesa (língua materna). Não há, ainda, por parte do governo esse tipo de incentivo com relação aos dicionários bilíngues e/ou monolíngues de línguas estrangeiras.

Além disso, outra característica que justifica a elaboração do Guia é com relação ao acesso ao dicionário bilíngue ou monolíngue de língua estrangeira pelos alunos. Em algumas escolas do Estado de São Paulo, já foram implantados laboratórios com computadores, o que pode levar aos estudantes os dicionários eletrônicos, devendo ser mencionado, inclusive, os dicionários que podem ser acessados via Internet.

Vemos um futuro promissor com relação à língua espanhola, e da mesma forma que os alunos recebem e trabalham com o dicionário de língua materna em sala de aula, também podem fazer com os de língua estrangeira. Em decorrência dos motivos expostos, há a necessidade de profissionais mais bem capacitados para o uso de diferentes recursos no ensino de LE.

## **1.2 Objetivos**

O objetivo geral desta pesquisa é elaborar um **Guia**, a partir dos princípios teórico-metodológicos da Lexicografia Pedagógica, **para que o professor** do Ensino Fundamental e do Médio possa explorar as potencialidades didáticas de dicionários de língua espanhola.

Para a elaboração deste Guia pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1. Desenvolver reflexões sobre os conceitos que envolvem a Lexicografia em suas diferentes subáreas:**
  - Descrever as características da Lexicografia Monolíngue e da Lexicografia Bilíngue;
  - Descrever as características do dicionário monolíngue e do dicionário bilíngue;
  - Discorrer sobre a Lexicografia Pedagógica;
  - Refletir sobre o uso do dicionário no ensino de línguas.
  
- 2. Refletir sobre o ensino do vocabulário nas diferentes abordagens teóricas de ensino de línguas estrangeiras:**
  - Descrever como as teorias contribuíram, e se contribuíram, para o ensino de línguas, mais precisamente o ensino do vocabulário;
  - Fazer um panorama contrastivo sobre o ensino de vocabulário nas diferentes teorias;
  - Refletir sobre a questão do vocabulário enquanto objeto de ensino e aprendizagem.
  
- 3. Apresentar alguns dicionários, português-espanhol, que o professor pode usar nas aulas:**

- Descrever o que a obra se propõe a oferecer ao usuário;
- Observar qual o perfil prototípico do usuário que a obra se propõe a atender.

#### **4. Elaborar um Guia informativo (e formativo) para o professor sobre a estrutura e o funcionamento do dicionário para que ele possa orientar seus alunos no uso da obra lexicográfica:**

- Descrever as partes constitutivas do dicionário, apresentando ao professor a hiperestrutura, a macroestrutura e a microestrutura;
- Descrever as partes da microestrutura, detalhando os tópicos que podem compô-las e exemplificando com verbetes do dicionário;
- Desenvolver orientações para intensificar a pesquisa em dicionários;
- Propor exercícios ao professor para que ele conheça o dicionário e aprenda a explorar a obra de forma profícua;
- Propor exercícios ao professor para que ele os adapte para motivar o uso do dicionário, promovendo entre os alunos o desenvolvimento da competência léxica e, conseqüentemente, da competência comunicativa.

### **1.3 Metodologia**

A presente pesquisa consiste em quatro etapas, a saber:

#### **1.3.1 Primeira etapa: das teorias da Lexicografia**

Nesta etapa, desenvolvemos reflexões sobre os conceitos da Lexicografia no intuito de colaborar para nosso próprio entendimento e, posteriormente, termos base teórica suficiente na elaboração do Guia para o professor. Com isso, intencionamos que o docente tenha conhecimento teórico sobre a obra lexicográfica, para que melhor possa utilizar o Guia que propomos.

Neste sentido, descrevemos as partes canônicas do dicionário, tais como macroestrutura (os lemas ou entradas que compõem o dicionário) e a microestrutura (as informações a respeito do lema). Em seguida, discorremos sobre Lexicografia Monolíngue, Bilíngue e Pedagógica, expondo as características dos dicionários de cada uma dessas áreas da Lexicografia. Discutimos, também, alguns conceitos mais precisos com relação às

características do dicionário bilíngue, por exemplo, as funções do dicionário (passivo – para compreensão, e ativo – para produção); a direcionalidade (espanhol-português / português-espanhol); e a reciprocidade (público-alvo). Além disso, abordamos alguns estudos que corroboram nossa pesquisa sobre o dicionário como material didático complementar e recurso para uso no ensino e aprendizagem de línguas.

### 1.3.2 Segunda etapa: das reflexões sobre o ensino de vocabulário

Esta etapa dividiu-se em dois momentos, a saber: (i) no primeiro, discorreremos sobre algumas das teorias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, no segundo momento, (ii) analisamos alguns dos documentos oficiais que regem o ensino dessas línguas no País e no exterior, com intuito de verificar as abordagens propostas para o trabalho com o vocabulário e os dicionários de língua estrangeira.

Assim, nossa análise das abordagens teóricas sobre o ensino de línguas estrangeiras objetiva, sobretudo, expor como, ao longo da história, elas contribuíram na aprendizagem do vocabulário e a maneira que se propunha efetivar essa aprendizagem.

Com relação aos documentos oficiais, objetivamos observar o que eles dizem sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, mais precisamente, conforme foi dito, sobre o ensino do vocabulário. Os documentos analisados foram:

- **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** documento publicado em 2006, um ano após a implantação da Lei Federal que regulamenta o oferecimento obrigatório da Língua Espanhola no Ensino Médio. Esse documento traz um item sobre língua estrangeira e um item específico sobre a Língua Espanhola, abordando algumas especificidades dessa língua em relação à Língua Portuguesa e sua representação para os brasileiros. Discute-se, também, qual variedade do espanhol ensinar na escola, e proporciona algumas orientações pedagógicas sobre seu ensino (metodologias e materiais) nas quais nos detemos para uma análise mais minuciosa.
- **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+):** esse documento, publicado em 2007, contempla um item que trata do ensino da língua estrangeira moderna (já que a LDB, no artigo 26 § 5º, propõe o ensino de uma língua estrangeira moderna à escolha da comunidade escolar). O documento seleciona alguns conteúdos estruturadores e propõe algumas competências, além de algumas sugestões de trabalhos com projetos para o ensino dessa língua.

- **Currículo do Estado de São Paulo:** publicado em 2011, na seção “Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Espanhol” (p. 145) orienta de maneira “flexível, aberta e dinâmica” como o professor pode desenvolver a língua espanhola em sala, conforme propõem os demais documentos. Defende um ensino reflexivo por meio do esforço cognitivo do aluno, com os seguintes temas curriculares: espanhol e comunicação (“expressão oral, escrita, mais ou menos formal, artística[...]” (p.152)), espanhol e diversidade cultural (“observada de um ponto de vista mais antropológico ou a partir das diversas manifestações da arte das civilizações” (p.152)), e língua estrangeira e sociedade (“marcas que essa diversidade deixa nas produções linguísticas e culturais” (p.152)).

Além dos três documentos oficiais brasileiros supramencionados, optamos também por observar a proposta do Quadro Comum Europeu de Referência, por tratar-se de um documento que tem servido de base para a elaboração de materiais e cursos de espanhol como LE no mundo.

- **Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas:** esse documento foi publicado em 2001 pelo Conselho da Europa para regulamentar o ensino de línguas naquele continente.

### **1.2.3 Terceira etapa: análise de alguns dicionários bilíngues espanhol-português, português-espanhol**

Nesta etapa, apresentamos alguns dicionários que estão disponíveis no mercado e que o docente pode selecionar para usar em suas aulas. Descrevemos as partes constitutivas desses dicionários, quantos verbetes essas obras contêm e se eles contêm informações como: regionalismos, locuções, falsos cognatos, transcrição fonética, listas de abreviaturas, etc.

Observamos, também, o perfil de usuário que esses dicionários pretendem atender; para isso, verificamos se essas obras contêm instruções de uso e se as seções iniciais da obra especificam o público-alvo.

### **1.3.4 Quarta etapa: do Guia de formação para o professor**

A partir da teoria Lexicográfica estudada e das reflexões sobre o ensino de vocabulário, elaboramos um Guia que expõe, de forma prática, possibilidades sobre o uso do

dicionário. Primeiro, colocamos exemplos escaneados de um dicionário bilíngue, explicando as partes constitutivas do dicionário, mostrando quais são as partes canônicas e quais são as partes que trazem outras informações ao consulente.

Retiramos e colocamos alguns exemplos em caixas de textos para exemplificar, de modo mais preciso, a microestrutura do dicionário, isto é, conceitos como aceção, número de aceção/equivalências, marcas de uso, informações gramaticais, etc. Desenvolvemos, ainda, alguns comentários sobre determinadas informações essenciais para o dicionário pedagógico, assim o professor, ao observar tal comentário, poderá melhor escolher os dicionários para usar com os alunos.

Na sequência das orientações ao professor e como complementação dessas, propomos exercícios para que o professor possa conhecer as partes constitutivas do dicionário. Que o professor possa entender, por exemplo, o que *é/* e como aparece no dicionário:

- Macroestrutura e microestrutura;
- *Front matter, back matter e midle matter*;
- Remissão;
- Marcas de uso;
- Fraseologia;
- Aceções; etc.

Propomos, também, exercícios para que o professor possa adaptá-los como desejar para trabalhar nas aulas. São exercícios que pretendem motivar e potencializar o uso do dicionário, no intuito de promover no aluno, de acordo com o uso que o professor fizer, o entendimento da obra lexicográfica. Por exemplo, exercícios para:

- Que o estudante entenda que pode encontrar como se escreve corretamente uma palavra, ou seja, tirar dúvidas de ortografia e divisão silábica, quando necessário;
- Que o discente compreenda que os dicionários são diferentes, por isso uma palavra pode estar presente em uma obra, e outra pode não apresentá-la ou apresentá-la de maneira diferente (com apenas uma aceção/equivalente – a/o mais comum, por exemplo);
- Que o aluno entenda que, para compreender o texto, pode usar o dicionário passivo, ou seja, espanhol-português; e para produzir um texto, pode usar o dicionário ativo, isto é, português-espanhol;
- Que o estudante observe que nem sempre o primeiro equivalente que se encontra é a melhor opção para o texto, considerando o caráter semântico da palavra;

- Que o aluno note que a informação gramatical deve ajudá-lo na elaboração de enunciados coerentes.

Busca-se, com o Guia ao professor, colaborar com o trabalho do educador em sala de aula. Para isso, optamos por utilizar terminologia mais acessível, no intuito de que o professor desenvolva seu conhecimento científico sobre o assunto que, muitas vezes, não foi abordado em seu curso de formação (graduação, pós-graduação). Isso dificulta, a nosso ver, a possibilidade de o professor fazer uso de mais uma tecnologia (o dicionário) que poderia diversificar mais suas aulas.

Enfim, ensinar que o vocabulário com o dicionário pode parecer enfadonho e antiquado; porém os documentos mais recentes do Governo Federal que regulamentam o ensino têm apresentado como opção de material didático de apoio o dicionário e, inclusive, as escolas têm recebido esse material em língua materna. Diante disso, faz-se necessário incentivar o docente a usar o dicionário com os alunos e poder proporcionar momentos diferenciados na aprendizagem da língua estrangeira. Deixemos claro que não defendemos um ensino somente com o trabalho do vocabulário e do dicionário, que não se torne um “amuleto”, mas que seja um material de apoio em suas aulas.

## 2 Lexicografia: algumas reflexões

Apresentamos, neste capítulo, alguns conceitos teóricos da Lexicografia (monolíngue, bilíngue e pedagógica) e discorreremos sobre o desenvolvimento dessa ciência e do interesse por seu estudo. Além disso, propomos um estudo das partes constitutivas do dicionário, bem como um estudo da obra lexicográfica pedagógica, assim denominada no Brasil. Discorreremos, ainda, neste capítulo, sobre a estrutura do dicionário e alguns de seus possíveis tipos, os diferentes objetivos que cada um deles apresenta e a possibilidade de sua utilização em sala de aula.

Os estudos das Ciências do Léxico incluem a Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia e a Terminografia em suas mais diversas possibilidades de pesquisas. Interessamos, no entanto, a Lexicografia, que “pode ser definida como a ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e à produção de dicionários” (HWANG, 2010, p. 33). A história do dicionário é recente, pois o interesse pela “atividade lexicográfica”, segundo o autor, surgiu em meados do século XX, porém vale ressaltar que a prática lexicográfica é anterior a essa consolidação como ciência.

Hwang (2010, p. 33-34) esclarece que os primeiros dicionários foram os bilíngues, e foi no século XVI que surgiu a “noção de dicionário moderno, entendido como obra de caráter didático que procura descrever, sistematicamente, o léxico de uma língua em sua totalidade”. Os primeiros dicionários monolíngues, por sua vez, ainda segundo o autor, surgiram no século XVII.

Destacamos, também, do texto de Hwang (2010), que o ser humano sempre teve esse caráter de organizador de “repertórios lexicais”, haja vista os glossários encontrados na antiguidade. Esses, considerados os ancestrais do dicionário bilíngue, existiram pela necessidade da comunicação entre os povos por conta das relações comerciais e culturais que surgiam naquele momento histórico.

Esses fatos históricos também são discutidos por Haensch e Omeñaca (2004). Os autores levam em consideração como eram as práticas de elaboração desses glossários, e o que era importante descrever neles:

Nas glosas medievais, precursoras dos dicionários bilíngues, o sistema de descrição lexicográfica era muito rudimentar. Uma palavra latina que não se entendia se explicava com uma palavra romance. Os glossários e os primeiros dicionários bilíngues tinham mais ou menos o mesmo sistema que se encontrava inclusive naqueles que já registravam muitas unidades pluriverbais. **Somente pouco a pouco introduziam indicações** sobre a

categoria gramatical das palavras, o gênero dos substantivos, o caráter transitivo dos verbos, marcas de estilo; o que mais faltava eram indicações sobre o uso contextual das palavras, especialmente sobre o regime preposicional (HAENSCH; OMEÑACA, 2004, p. 241 tradução nossa, grifo nosso)<sup>4</sup>.

Parece-nos que, na contemporaneidade, a Lexicografia prática se baseia nessa noção de glossário descrita pelos autores, pois há uma tentativa de aperfeiçoar e valorizar a obra lexicográfica. Entre as preocupações da Lexicografia moderna, destacam-se: o estudo para encontrar melhores formas de definir uma unidade lexical, a melhor maneira de organizar as acepções e as demais informações relevantes para determinada obra.

No decorrer da história, o homem sempre buscou meios de aprimorar a ciência e, com a Lexicografia, não foi diferente. Muito se tem pesquisado no intuito de produzir obras cada vez mais completas e eficientes para o usuário. Com isso, para a elaboração do dicionário, é importante que haja uma reflexão no intuito de atender ao consulente, gerando maior observância da prática e da teoria da Lexicografia.

A Lexicografia tem, portanto, duplo aspecto, sendo técnica e teórica. Segundo Borba (2003), como técnica, dedica-se à montagem de dicionários, ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistemas definitórios, de estruturas de verbetes, de critérios para remissões, para registro de variantes, etc.; como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permita descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes.

Considerando esses dois aspectos que fazem parte do trabalho do lexicógrafo, salientamos a fundamental articulação da teoria com a prática para descrever as unidades lexicais de uma língua: 1º. Partir da teoria para observar os princípios de como descrever o léxico; 2º. Colocar em prática (uso da técnica) a montagem da obra lexicográfica, tendo como resultados o produto final que será oferecido ao aprendiz, ou ao consulente.

Atualmente, a literatura tem denominado a Lexicografia teórica de Metalexigrafia, cuja função é tentar estabelecer parâmetros para uma apresentação mais criteriosa da obra lexicográfica, permitindo que o consulente possa melhor encontrar o que busca, tornando o uso da obra mais eficiente. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver no aprendiz a

---

<sup>4</sup> En las glosas medievales, precursores de los diccionarios bilingües, el sistema de descripción lexicográfica era de lo más rudimentario. Una palabra latina que no se entendía se explicaba con una palabra romance. Los glosarios y los primeros diccionarios bilingües tenían más o menos el mismo sistema que se encontraba incluso en aquellos que ya registraban muchas unidades pluriverbales. Sólo poco a poco se introducían indicaciones sobre la categoría gramatical de las palabras, el género de los sustantivos, el carácter transitivo de los verbos, marcas de estilo; lo que más faltaba eran indicaciones sobre el uso contextual de las palabras, especialmente sobre el régimen preposicional (HAENSCH e OMEÑACA, 2004, p. 241).

consciência de que o dicionário nos oferece muito mais que o significado das palavras que não conhecemos, de que ele tem funções que permitem fazer dele um material didático complementar que traz outros conhecimentos, por isso é preciso aprender a explorá-lo para cumprir essa função de ser um “guia de uso” e instrumento que colabora na “interação social da linguagem” (BORBA, 2003). É, pois, o vocabulário um dos elementos dessa “interação”.

Neste sentido, alguns conceitos expostos pelos autores que se têm dedicado à Metalexigrafia são importantes para que o professor possa explorar o dicionário de forma consciente e orientar o estudante.

Assim, não podemos evitar o “imaginário de dicionário como repositório lexical” (BIDERMAN, 1998). A autora, no prefácio de seu *Dicionário didático de português*, observa que:

Um dicionário é um repositório da riqueza vocabular de uma língua. Ele contém muita informação sobre o conhecimento que se tem do mundo através das palavras que são, de fato, etiquetas que registram esse conhecimento. Mas não é só isso. As palavras arroladas no dicionário dão testemunho de uma cultura; no caso da língua portuguesa, o nosso vocabulário registra não só os símbolos da nossa cultura brasileira, mas também de muitas culturas de que somos herdeiros: a lusitana, a greco-latina, as culturas indígenas, as culturas africanas, que os negros vindos da África nos legaram, e tantas outras mais que recebemos pelos mais variados caminhos. Por outro lado, vivendo num mundo em que os meios de comunicação de massa estão-nos transmitindo vocábulos de centenas de outras culturas, estamos enriquecendo o nosso universo cultural; conseqüentemente **esses bens culturais de outros povos e nações** passam a fazer parte do nosso mundo, sendo registrados no nosso vocabulário através de novas palavras. Assim, o nosso léxico contém atualmente um grande contingente de vocábulos estrangeiros e conceitos importados de outros povos (BIDERMAN, 1998, p. 5, grifo nosso).

“Esses bens culturais”, aos quais se refere a autora, foram e são incorporados ao nosso vocabulário. Assim, esse vocabulário herdado de outras línguas e culturas pode, também, servir-nos para desenvolver atividades em sala de aula que incentivem o uso do dicionário. Com isso, os alunos poderão entender que o dicionário traz, no conjunto de palavras nele arroladas, reflexos culturais de um dado povo, o que contribuirá, certamente, para o enriquecimento de seu vocabulário e o aperfeiçoamento de sua cultura, assim como a cultura estrangeira, no caso do dicionário bilíngue.

É importante ressaltar, também, que um único dicionário não dá conta de todas as consultas de um aluno em todo seu período escolar e muitas vezes depois que termine seus estudos. Para isso, servem as pesquisas e a tentativa de aperfeiçoarem as obras, ou seja, para cada momento pode ser-nos útil um determinado tipo de obra lexicográfica.

## 2.1 Lexicografia: princípios teóricos

A Lexicografia, como dito anteriormente, é uma ciência e uma técnica. Como ciência, dedica-se ao estudo de parâmetros teóricos para a elaboração de dicionário, e como técnica à elaboração propriamente dita. É, pois, o dicionário o objeto da Lexicografia. Um dicionário é um tipo de obra formado por um conjunto de estruturas hierarquizadas. Dentre esse conjunto de estruturas, a *macro* e a *microestrutura* são tidas como canônicas.

*Macro- e microestrutura* são conceitos apresentados por Rey-Debove (1971 *apud* BUGUEÑO MIRANDA, 2007, p.261, grifo do autor):

[...] a lexicografia ganhou duas importantíssimas ferramentas metodológicas que permitem aprimorar o produto dicionário. No entanto, o conceito de *macroestrutura* proposto por Rey-Debove (1971) dá conta de um único aspecto possível de tudo aquilo que diz respeito à “macroestrutura”. Segundo a autora macroestrutura é “o conjunto de entradas de acordo com a leitura vertical”.

Bugueño Miranda (2007), no entanto, afirma que essa definição não responde de forma satisfatória a outros quesitos: a quantidade de unidades que vão construir essas entradas ordenadas; os tipos de unidades; como dispor esse conjunto de unidades; e a melhor maneira de escolher as formas mais legitimadas frente às menos legitimadas.

Quando Rey-Debove (1971) conceitua ‘macroestrutura’ como conjunto de entradas em leitura vertical, colabora para que o leitor tenha um entendimento evidente desta estrutura do dicionário, entretanto sabemos que a respeito deste tema é preciso considerar vários aspectos que influenciam na composição da macroestrutura. Já que se referem às entradas do dicionário, reconhecemos que o lexicógrafo, de fato, tem um intenso trabalho para definir quais são as entradas mais adequadas para cada obra que irá confeccionar. Por isso, Bugueño Miranda (2007) expõe outras considerações além daquela já proposta pela autora, com o propósito de colaborar para a composição da macroestrutura, segundo o tipo de obra e de usuário.

O dicionário escolar, por exemplo, pode apresentar um número reduzido de entradas em relação a um dicionário-padrão que, para Biderman (1984), tem em média 50.000 verbetes. Ao considerar o número de entradas, o lexicógrafo tem de decidir pelos tipos de unidades, ou seja, deverá ser realizada uma seleção das possíveis unidades lexicais que irão compor tal obra e, junto a esse trabalho, uma série de decisões deverão ser tomadas, por

exemplo, a disposição das unidades lexicais, o público-alvo, bem como o critério de seleção das formas de mais prestígio ou de menos prestígio.

Sobre o parâmetro para a definição da macroestrutura do dicionário de língua, Bugueño Miranda (2007) esclarece que, desde a década de 80, existe um consenso entre os especialistas de que os dicionários não podem ser prioritariamente ‘polifuncionais’ (dicionários que almejam dar conta de todo o léxico de uma língua), mas devem ser concebidos com objetivos e público-alvo específicos. Não há trabalhos conclusivos sobre o perfil do usuário, porém Hartmann (2001, *apud* BUGUEÑO MIRANDA 2007, p.263) estabelece *a priori* traços que caracterizam o usuário, já que, destaca o autor, “é possível pensar que o usuário outorga ao dicionário o ‘status’ de uma autoridade sancionadora em matéria idiomática (como se escreve corretamente uma palavra determinada; se para uma palavra são apresentadas duas formas, qual a mais correta)”.

É válido proporcionar ao docente o entendimento de que a obra que consultamos depende de uma composição macroestrutural em que deve ser considerada a necessidade do usuário, pois uma única obra não dá conta de todo o léxico de uma língua, conforme comentamos anteriormente.

Dessa forma, o consulente não pode dizer que o dicionário pesquisado não seja uma boa obra porque deixou de encontrar um determinado vocabulário requerido naquele momento, já que, para sua elaboração, deve haver uma seleção de unidades léxicas e um público-alvo definido.

Para Bugueño Miranda (2007, p.265-9), a constituição da macroestrutura pode ser **quantitativa** e **qualitativa**, para isso o autor discorre sobre alguns critérios.

Para a macroestrutura **quantitativa**, são: (i) critério estatístico e (ii) critério(s) sin- ou (dia)-sistêmico(s). Ou seja, para se estabelecer uma representação estatística do léxico (i) se realiza por “uma escala de frequência das unidades léxicas e calcula-se um número mínimo de ocorrências” (BUGUEÑO MIRANDA, 2007, p. 265), sendo que aquela que terá menor frequência não aparecerá na macroestrutura do dicionário. Já o critério (ii) sin- ou diassistêmico em que usa a sincronia variável para se dicionarizar uma unidade léxica, delimitando os intervalos de tempo, segundo o autor: “Os intervalos de tempo mais empregados são os de algumas dezenas de anos” (BUGUEÑO MIRANDA, 2007, p. 265). Também pode ser empregada a perspectiva sintópica x diatópica (relacionado ao vocabulário geográfico aos dialetos, por exemplo), sintrática x diastrática (relacionado ao vocabulário dos grupos sociais), sinfásica x diafásica (relacionado aos níveis de língua, itens coloquiais, conotações), entre outras.

Com relação à seleção **qualitativa**, Bugueño Miranda (2007, p. 267-8) expõe que:

A taxonomia de suporte de elementos-guia apresenta as seguintes particularidades: primeiramente, acreditamos que se faz necessário distinguir entre “type” (genótipo, protótipo ou forma canônica) e “token” (variante ou forma de menos prestígio). [...] Em relação aos nomes próprios, consideramos que eles não têm lugar na macroestrutura do dicionário da língua, o que não quer dizer que tenham direito de existência em outro lugar do dicionário.

No que diz respeito ao sufixo e aos lexemas compostos, o autor salienta que muitos dicionários costumam incorporá-los na microestrutura, entretanto não seguem critérios de exposição. O autor detém-se nos prefixos e discute que:

Em síntese, a pertinência de inventários de prefixos na macroestrutura faz sentido desde que sejam respeitados os seguintes princípios:

- a) os prefixos devem corresponder realmente à opção morfológica dentro do mesmo sistema;
- b) por uma questão de clareza, é apropriado que se lematize por um critério de homofonia, baseado na diferenciação de significação (BUGUEÑO MIRANDA, 2007, p. 268).

Ao tratar da macroestrutura, expomos, também, o conceito de entrada: “a) em um sentido estrito, é entendida como ‘unidade que é objeto do verbete lexicográfico independente no dicionário’, b) em sentido lato, como ‘qualquer unidade léxica sobre a que o dicionário oferece informação, seja na macroestrutura, seja na microestrutura’<sup>5</sup> (PORTO DAPENA, 2002, p.136, tradução nossa). O autor explica que a entrada, propriamente dita, é a que constitui o lema, e as subentradas pertencem à microestrutura e nem sempre estão sujeitas a lematização. É na subentrada onde, geralmente, encontramos unidades fraseológicas referentes ao lema apresentado pelo verbete.

São discussões como essas que nos levam a refletir sobre como pode ser a macroestrutura do dicionário e quais elementos são relevantes para sua constituição. Salientamos que os elementos constituintes da macroestrutura deveriam estar relacionados ao usuário a que será destinada tal obra, por isso, antes de delimitar a macroestrutura, é preciso definir quem são os potenciais usuários, ou seja, o público-alvo.

Com relação à microestrutura, Welker (2004) inicia a explicação desse conceito citando diversos autores que trabalham com a Metalexigrafia. Vejamos, no quadro que se segue, três reflexões sobre microestrutura:

---

<sup>5</sup> a) en sentido estrito, y entonces se toma como ‘unidad que es objeto de artículo lexicográfico independiente en el diccionario’, y b) en sentido lato, como ‘cualquier unidad léxica sobre la que el diccionario, sea en su macroestructura o microestructura, ofrece información’ (PORTO DAPENA, 2002, p. 136).

**Quadro 1:** Conceitos de microestrutura

Baldinger (1960)	“a microestrutura responde à pergunta sobre as diversas acepções da palavra”.
Rey-Debove (1971)	“conjunto de informações ordenadas de cada verbete após a entrada”.
Barbosa (1996)	“A microestrutura de base [...] é composta das ‘informações’ ordenadas que seguem a entrada e têm uma estrutura constante, correspondendo a um programa e a um código de informações aplicáveis a qualquer entrada. Denominamos ‘verbetes’ esse conjunto de <i>Entrada + Enunciado Lexicográfico</i> ”.

Fonte: Baseado em Welker (2004, p. 7).

A microestrutura, *a priori*, é o conjunto de informação que faz parte de um verbete. Essas informações podem ser as definições no caso de um dicionário monolíngue, e os equivalentes, no caso de um dicionário bilíngue. Outros elementos que costumam compor a microestrutura são as informações gramaticais, sinônimos, antônimos, exemplos, marcações, regências, etc.

Apresentamos quais são os elementos que podem constituir a microestrutura do dicionário. Mais adiante, no capítulo em que propomos o Guia, cada elemento é ilustrado com exemplos para que o professor os identifique na obra lexicográfica. Segundo Welker (2004), compõem a microestrutura: 1. Cabeça do verbete; 2. A definição; 3. Diferenciação das acepções; 4. Ordenação das acepções; 5. Marcas de uso; 6. Informações sintáticas; 7. Colocações; 8. Exemplos – abonações; 9. Fraseologismos idiomáticos; 10 Remissões; 11. Informações paradigmáticas.

Vale ressaltar que essas informações “podem variar em função do propósito do dicionário, de seus usuários e destinatários” (ESCRIBANO, 2003, p.105). De acordo com esse autor, os dicionários podem informar sobre etimologia, pronúncia, ortografia, gramática, restrição de uso, sinônimo, antônimo, irregularidades morfológicas, e a definição trata-se do “eixo central do verbete”. Escribano (2003) discute a questão do propósito e dos usuários do dicionário, pois a microestrutura estará elaborada para tal finalidade, ou seja, se o dicionário é etimológico, a microestrutura desse dicionário oferecerá informações precisas sobre a etimologia do lema em questão. Se o dicionário é pedagógico, a microestrutura precisa apresentar informações necessárias para o aluno aprendiz de língua. Desse modo, cada obra cumpre seu papel de atender seu público-alvo, considerando o que se propôs informar.

Observando os componentes da microestrutura do dicionário e o estudo anterior sobre a macroestrutura, notamos que são muitos os itens para que uma obra possa atender às necessidades de um dado usuário. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com algumas

deficiências, os dicionários existentes podem ser um material didático complementar nas aulas de línguas, e o professor pode tirar proveito desse recurso.

Além da macroestrutura e da microestrutura, a obra lexicográfica pode apresentar, também, as seguintes partes constitutivas: *front matter* ou partes introdutórias, quase sempre presentes, segundo Nadin (2009), o que não acontece com o *middle matter* e *back matter*.

O *front matter*, como dito antes, refere-se às partes introdutórias do dicionário. Nesse espaço, oferecem-se ao usuário as informações básicas sobre a organização do dicionário, bem como as orientações de uso.

O *back matter* se refere, por outro lado, ao conjunto de informações que aparecem ao final do dicionário. Poderíamos entendê-lo, de maneira geral, como os apêndices com informações gramaticais, tabelas, modelos de conjugação verbal, mapas, adjetivos pátrios, países e capitais, etc.

Quanto ao *middle matter*, trata-se do conjunto de informações presente em meio à macroestrutura do dicionário. Podem ser, por exemplo, tabelas com ilustrações existentes no dicionário que possui o objetivo de facilitar a compreensão de algum lema ou acrescentar informações que, por alguma razão, não caberiam na microestrutura (NADIN, 2009, p.130-131).

Essas partes constitutivas do dicionário estão presentes na obra lexicográfica de maneira geral. Nos dois tópicos seguintes, delimitamo-nos a algumas características peculiares da obra monolíngue e da bilíngue.

### **2.1.1 Lexicografia Monolíngue: características do dicionário monolíngue**

A Lexicografia monolíngue dedica-se à elaboração de dicionários de língua materna e de línguas estrangeiras. Vale ressaltar que um dicionário, para um falante nativo de língua portuguesa, por exemplo, deveria ser diferente de um dicionário para um falante não nativo e que esteja aprendendo a língua portuguesa como língua estrangeira.

Essas diferenças ocorrem desde a seleção lexical até a redação da microestrutura, por exemplo: a transcrição fonética e as definições muito bem explicadas para os estudantes estrangeiros são essenciais. Os exemplos sempre são bem-vindos, tanto no dicionário para nativos, quanto naquele para estrangeiros, embora reconheçamos que, para o aprendiz estrangeiro, o exemplo de uso é indispensável para a compreensão e, sobretudo, para a produção de textos.

Haensch e Omeñaca (2004, p.188) dividem os dicionários gerais em monolíngue e plurilíngue (bilíngue e multilíngue), quando discorrem sobre eles. Ao discorrerem sobre o dicionário geral, assim se manifestam:

O dicionário geral registra um léxico muito heterogêneo, do qual se supõe que o usuário “normal” encontrará e usará esse léxico em enunciados escritos e orais. “Geral” refere-se aqui a uma seleção representativa de unidades léxicas pertencentes a distintos níveis linguísticos (literários, padrão, coloquial, etc.) e a subconjuntos do léxico da língua<sup>6</sup> (HAENSCH; OMEÑACA, 2004, p.188, tradução nossa).

Os autores, ao se referirem aos dicionários de língua espanhola, observam que esses dicionários “gerais” costumam registrar: o “léxico comum a todas as comunidades linguísticas”; o “léxico literário”; a “linguagem coloquial”; os “tecnicismos”; “palavras-tabus”, “regionalismos peninsulares e canários”; assim como os “americanismos que aparecem em quantidade reduzida” (HAENSCH; OMEÑACA, 2004, p.188).

No Brasil, temos uma situação um pouco parecida, porque Biderman (1984), ao analisar o dicionário Aurélio, relata que este tem tendência a constituir um *thesaurus* devido ao vasto acervo de termos técnicos e científicos, além do grande número de regionalismos e vocábulos desusados ou ainda obsoletos. Também temos o dicionário Houaiss que, segundo Villar (2001), apresenta cerca de 228.500 unidades léxicas, não privilegia faixa cronológica nem geográfica e apresenta de forma diacrônica e seletiva os vocábulos antigos. Outra característica importante, citamos a seguir. São os registros de:

[...] dialetismos brasileiros e portugueses, assim como registrar e definir em sua nominata palavras e locuções dos crioulos orientais e africanos de origem portuguesa, e diversos vocábulos de outros idiomas – por exemplo do chinês e de algumas línguas da África –, incorporados ao nosso léxico por se registrarem em obras literárias cujo meio de expressão foi o português<sup>7</sup>.

No caso de um dicionário monolíngue do português brasileiro para estrangeiros, a macroestrutura seria um item que poderia gerar discussões em sua elaboração, pois além das características apresentadas acima, também há muita variedade linguística no País, gerada pela sua grande extensão territorial.

Com relação à definição, no dicionário monolíngue, ela precisa ser estruturada com critério bem definido, para Imbs (1960 *apud* WELKER, 2004, p.117), “a arte suprema, em lexicografia, é a da *definição*”. Nota-se, portanto, que ela é a essência do dicionário monolíngue, pois, quando o consultamos, buscamos inicialmente a definição.

---

<sup>6</sup> El diccionario general registra en léxico muy heterogéneo, del que se supone que el usuario “normal” lo encontrará o lo usará en enunciados escritos y orales. “General” se refiere aquí a una selección representativa de unidades léxicas pertenecientes a distintos niveles lingüísticos (literario, estándar, coloquial, etc.) y a subconjuntos del léxico de la lengua (HAENSCH e OMEÑACA, 2004, p. 188).

<sup>7</sup> Mauro Salles Villar, Apresentação do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Entretanto, mais que a definição, muitas vezes o usuário necessita de outras informações, isto é, a necessidade do usuário exige outras explicações. Por exemplo, a explicação semântico-pragmática de uma palavra abstrata; a explicação sobre os nomes de plantas e animais; ou, ainda, elementos enciclopédicos. Isso, segundo Haensch e Omeñaca (2004, p. 197-8), pode gerar alguns defeitos graves na elaboração da definição, tais como: (i) a “circularidade da definição”, (ii) as “pistas perdidas” e (iii) as “definições insuficientes”.

(i) A circularidade ou as informações que nos levam a outras, dentro da macroestrutura do dicionário, referem-se ao que denominamos medioestrutura; no entanto, elas precisam ser organizadas para que o consulente não se perca em sua busca. Em uma unidade léxica que nos remete a outra (seja para conferir alguma informação, para ampliar a definição, obter um exemplo, seja ainda, para alcançar uma informação gramatical), é necessário que a consulta ocorra entre um verbete e outro, não devendo, portanto, estender-se a um terceiro verbete. Caso isso ocorra, a busca à unidade lexical torna-se circular, conseqüentemente, insuficiente, pois o consulente, muitas vezes, não encontra o que precisa com essa circularidade.

(ii) As pistas perdidas ocorrem quando buscamos uma unidade léxica (porque queremos saber o que ela significa), no entanto a definição desta unidade léxica não é suficiente, pois ali encontramos outros lexemas que não conhecemos; neste sentido, precisamos realizar outra pesquisa e não finalizamos a consulta iniciada, porque não entendemos na totalidade o que se desejava encontrar.

(iii) As “definições insuficientes” comprometem a microestrutura do dicionário, pois revelam ausência de informações relevantes para compreensão e escrita textuais.

Dos componentes presentes nos dicionários gerais, outro que pode ser relevante é a gramática, pois é preciso atenção com relação às formas verbais, sobretudo as irregulares. Também é indispensável a indicação de número e de gênero e o regime preposicional, no caso do substantivo e do verbo. Atualmente, temos os dicionários de valências, mas é necessário que toda obra lexicográfica inclua a regência.

Segundo Wellmann (1996 *apud* HAENSCH; OMEÑACA, 2004, p.199, tradução nossa), “70% das pessoas que têm uma dúvida com relação ao uso gramatical, não consultam uma gramática, mas sim um dicionário.”<sup>8</sup>. Diante disso, fazem-se necessárias discussões relativas à adequada inserção dos itens gramaticais no dicionário.

---

<sup>8</sup> El 70% de las personas que tienen una duda en cuanto al uso gramatical, no consultan una gramática, sino un diccionario.

### 2.1.2 Lexicografia Bilíngue: características do dicionário bilíngue

Com relação à obra lexicográfica bilíngue, Durán e Xatara (2007, p. 313) discorrem sobre algumas características desse tipo de obra: “ A função de codificar está associada à direção língua materna – língua estrangeira e a função de decodificar está associada à direção língua estrangeira – língua materna”.

Portanto, critério da funcionalidade: a função de compreensão (i) e a função de produção (ii):

(i) Um dicionário bilíngue para compreensão (ou passivo) deve direcionar a consulta para a compreensão do texto, ou seja, o aluno tem um determinado contexto e precisa entendê-lo. Para isso, pesquisa da língua estrangeira para sua língua materna. Neste caso, a macroestrutura costuma ser mais densa, e a microestrutura, menos densa, ou seja, não requer informações detalhadas.

(ii) Um dicionário bilíngue para produção (ou ativo) deve direcionar a consulta para a produção do texto, isto é, o aluno precisa produzir um texto e não conhece uma determinada palavra; neste caso, a consulta à obra ocorre da língua materna para a língua estrangeira, devendo encontrar subsídios para elaborar o enunciado que deseja; portanto, o que pode resultar em uma macroestrutura menos densa e sua microestrutura mais bem detalhada.

Além disso, as autoras discorrem sobre o conceito de reciprocidade. Um dicionário recíproco é aquele que propõe atender aos consulentes das duas línguas, isto é, o falante de língua portuguesa que aprende língua espanhola e também o falante de língua espanhola que aprende a língua portuguesa. Já o dicionário não recíproco é o tipo de obra que se propõe a atender somente a uma dessas direções, ou seja, ou é um dicionário para o falante da língua A entender e produzir textos na língua B ou é um dicionário para os falantes da língua B entenderem e produzirem textos na língua A.

Outro conceito discutido por Durán e Xatara (2007) é o de direcionalidade:

Língua materna → Língua estrangeira, e

Língua estrangeira → Língua materna.

Para o uso do dicionário em sala de aula, é importante que os três contextos acima descritos sejam bem definidos e esclarecidos para o professor. É necessário, ainda, que o docente conheça as características da obra lexicográfica para determinar a qual público direcioná-la e quais objetivos cumprir.

Além dessas características da obra lexicográfica, outro assunto que gera muitas discussões, sobretudo no nível da elaboração (mas não somente), são as equivalências. De acordo com Nadin (2008), colocar duas línguas em contraste, como comumente expõe a literatura da Lexicografia bilíngue, não é tão simples: “As dificuldades de visualizar dois sistemas linguísticos distintos e tentar encontrar relações de equivalência entre eles pressupõem alguns problemas que se refletem na metodologia de elaboração e na função que o produto final, isto é, o dicionário poderá desempenhar” (NADIN, 2008, p.100).

Dessa forma, não podemos tratar as equivalências como perfeitas. Por isso, ao consultar os dicionários bilíngues diante das diversas equivalências que nos são oferecidas, devemos entender que, para cada uma delas, há um contexto de uso. Esses diferentes contextos geram a necessidade do exemplo de uso que, muitas vezes, é inexistente ou insuficiente.

Discorreremos, de forma sucinta, sobre os dicionários monolíngues e bilíngues. No item seguinte, tratamos da Lexicografia Pedagógica para, posteriormente, discorrermos sobre a importância de estudar a estrutura do dicionário pedagógico para que este possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem do léxico da língua espanhola.

### **2.1.3 Lexicografia Pedagógica: objeto e objetivos**

Estamos dedicando-nos à Lexicografia, uma das Ciências do Léxico que se preocupa com a produção e o estudo dos dicionários, como já explanamos. O léxico, *grosso modo*, é o acervo de palavras de um idioma que nos permite a comunicação e a interação, não só entre os integrantes de uma comunidade, mas também entre povos, por isso notamos as diferenças da cultura, da vivência e dos costumes de um povo manifestados nele.

Pontes (2009) comenta os atuais interesses pelas disciplinas que envolvem o léxico no funcionamento da linguagem. O autor cita, por exemplo, entre as disciplinas linguísticas: a Linguística Aplicada, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise Conversacional e a Linguística Cognitiva. Entre outras áreas do conhecimento temos: a Biblioteconomia, a Psicologia, a Antropologia e a Linguística Computacional. Ao manifestar-se com relação à Antropologia, por exemplo, o autor observa que não é possível descrever uma cultura sem fazer referência ao vocabulário de suas atividades particulares. Na Psicologia, estuda-se a organização do léxico mental do falante, na organização da memória e da informação léxica e conceitual, para a construção de um discurso coerente. E acrescenta: “No âmbito computacional, os dicionários são considerados, hoje, a base fundamental na construção de

sistemas computacionais para possibilitar a interação entre a máquina e o homem” (PONTES, 2009, p.23).

O estudo de Pontes (2009) leva-nos a refletir sobre a importância que tem ganhado as Ciências do Léxico, entre as quais, a Lexicografia, nos diversos âmbitos da sociedade e dos estudos. Por isso, notamos a diversidade de obras, como os dicionários especializados (ou de tecnicismos), de frases feitas, colocações, de sinônimos, de antônimos, analógicos, etimológicos, especiais, somente para citar alguns. São dicionários para satisfazer uma gama de áreas diferentes que se têm preocupado com o uso do léxico dentro de suas especificidades.

Nesse contexto, um tipo de dicionário que tem ganhado espaço é o escolar. Esse dicionário, direcionado ao estudante, seja no contexto de língua materna, seja no de língua estrangeira, tenta atender o aprendiz de línguas. Parreira da Silva (2010, p. 329) esclarece que essa obra tem sido denominada de várias maneiras: “[...] dicionários para aprendizagem, dicionário escolar, dicionário didático”. Há, pois, uma finalidade pedagógica tanto com relação à língua materna quanto à língua estrangeira. Essas diversas denominações feitas ao dicionário para estudantes fazem parte do estudo da Lexicografia Pedagógica, ciência que se preocupa em apresentar na obra lexicográfica soluções mais precisas para as necessidades do estudante. É, portanto, uma obra que busca apresentar informações numerosas, mas com qualidade, além de definições claras e simples, acessíveis à linguagem do estudante.

É importante estabelecer a definição de um determinado conceito para que este seja tratado de maneira adequada. No caso da Lexicografia Pedagógica, tem-se discutido em muitas pesquisas sobre essa área da Lexicografia que se dedica, entre outras questões, à elaboração de dicionários que contemplem as necessidades do estudante.

No Brasil, o termo mais usado é Lexicografia Pedagógica, enquanto na Espanha utiliza-se Lexicografia Didática. Em nossa pesquisa, optamos pelo termo Lexicografia Pedagógica (LP), embora muitas das bibliografias usadas nesta pesquisa sejam de autores espanhóis.

Welker (2008) retoma as definições de Lexicografia Pedagógica propostas por diferentes autores. Citamos aqui algumas dessas definições a fim de corroborar nossas discussões nesta pesquisa.

**Quadro 2:** Definições de Lexicografia Pedagógica

Kammerer e Wiegand (1998)	e	LP deve ser considerada como uma área central e existe um consenso de que a elaboração de dicionários mono e bilíngues para aprendizes fazem parte da LP.
Hartmann	e	LP no <i>Dictionary of Lexicograph</i> : “elaborado especialmente para as necessidades

James (1998)	didáticas práticas de professores e alunos de determinada língua”.
Dolezal e MacCreary (1999)	Dicionários para aprendizes, dicionários escolares e universitários são DPs. Para esses autores, LP “inclui o estudo e a produção de dicionários com o objetivo específico de ajudar o aprendiz tanto de língua estrangeira quanto de língua materna e abrange também o estudo do uso de dicionários por parte de professores e alunos em ambientes formais e informais”.
Wiegand (1998)	Os dicionários para aprendizes inserem-se em um amplo quadro da LP abrangendo todos os dicionários usados no “processo de aquisição da língua”, inclusive os infantis e escolares.
Ahumada Lara (2006)	LP abrangendo os “dicionários escolares”, “dicionários de aprendizagem”, “monolíngues” e “bilíngues/ plurilíngues”.
Hernández (1998)	Usa o termo <i>lexicografia didática</i> , mas ressalta que “há quem prefira <i>lexicografia pedagógica</i> ”. O autor equipara os dois termos, explicando que lexicografia se refere às obras destinadas a quem ainda não tenha alcançado uma competência linguística suficiente em sua língua materna ou em uma segunda língua.
Ahumada (s. d.) e Hanks (2006)	Compartilham da definição de Hernández (1998) de que DPs abrangem obras para alunos escolares que são falantes nativos e também os dicionários para estrangeiros.
Denisov (1977)	“Entende que deve haver dicionários para usuários diferentes: para falantes nativos e para estrangeiros, para alunos de Ensino Fundamental e médio e para universitários, etc.”.

Fonte: Baseado em Welker (2008, p.16-17).

Por fim, Welker (2008, p. 18) ressalta que se pode “afirmar que a LP inclui dicionários para aprendizes tanto de línguas estrangeiras quanto da língua materna”, e acrescentamos que a preocupação da Lexicografia Pedagógica é atender esses aprendizes de línguas, por isso a obra possui determinadas particularidades na elaboração a fim de atender aos estudantes.

A preocupação pedagógica com os dicionários existe desde seus primeiros modelos, na antiguidade, com os glossários, como mencionamos anteriormente, quando discorremos sobre Lexicografia (*vide* p.24). A Lexicografia Pedagógica tem, pois, como objeto principal de estudo o dicionário que está direcionado ao estudante de línguas. Dessa forma, não podemos colocar como objeto da LP todos os tipos de dicionários, mesmo que estes tenham preocupações em melhorar sua qualidade a fim de atender seus consulentes.

Caracteriza, portanto, como objeto da LP o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, ou seja, que se propõe a atender às necessidades, dúvidas e dificuldades do aprendiz de línguas.

Sobre o objetivo fundamental da Lexicografia Pedagógica, Hernández (2008, p.27, tradução nossa) esclarece que é o usuário – destinatário do dicionário – com quem essa área deve preocupar-se. O autor complementa que “é preciso indagar mais, por exemplo, sobre as necessidades dos estudantes de espanhol como língua não materna. E determinar se estas demandas mudarão ao variar a língua de procedência dos aprendizes.”<sup>9</sup>.

Estamos de acordo com o autor, pois a obra lexicográfica, principalmente a pedagógica, compilada para o aprendiz, precisa ter esse cuidado de observar as necessidades do destinatário. A nosso ver, a maneira como um falante de língua portuguesa, no Brasil, aprende a língua espanhola é diferente da maneira como um falante de inglês aprende espanhol, ou seja, as necessidades serão diferentes. Por isso, o autor menciona que é preciso indagar mais o estudante de língua espanhola, pois é ele quem pode dar-nos a resposta do que realmente falta em um dicionário para aprender essa língua.

Dessa forma, o lexicógrafo, ao desenhar uma obra para um aprendiz de língua espanhola como língua estrangeira ou segunda língua<sup>10</sup>, precisa considerar as características da língua materna do aprendiz, pois se for um falante de língua portuguesa, a constituição e a elaboração do dicionário serão diferentes daquela que se elaboraria para um falante de inglês ou alemão, por exemplo. As línguas postas em contraste, em um dicionário desse tipo, são, portanto, fator relevante a ser considerado.

## **2.2 O dicionário como material didático complementar**

O dicionário é um tipo de recurso didático que pode colaborar no trabalho do professor em sala de aula para o desenvolvimento da competência léxica e, conseqüentemente, da competência comunicativa<sup>11</sup> do aprendiz. No momento em que o professor incentiva seu aluno a usar o dicionário, está ensinando o estudante a ter autonomia de estudo, pois se o discente entender o potencial de um dicionário, ele poderá utilizá-lo, por exemplo, para:

- ✓ compreender um texto (verificando unidades léxicas que desconhece);
- ✓ empregar a sintaxe de maneira mais adequada;

<sup>9</sup> Es preciso indagar más, por ejemplo, en las necesidades de los estudiantes de español como lengua no materna. Y habrá que determinar si estas demandas cambiarán al variar la lengua de procedencia de los aprendices.

<sup>10</sup> Consideramos a distinção entre LE e L2: Língua estrangeira (LE) quando se trata de contexto formal ou institucional de ensino e segunda língua (L2) contexto social de aprendizagem ou, ainda, o aprendiz está inserido no contexto natural de aprendizagem. Fundamentamo-nos em Santos Gargallo (1999) e Baralo (1999) para essa distinção, haja vista nossa pesquisa tratar-se de língua estrangeira, embora necessitemos, muitas vezes, contemplar o termo da L2 em decorrência da bibliografia utilizada.

<sup>11</sup> Conceito de competência comunicativa: capítulo 3 *vide* p. 62.

- ✓ conhecer a classe gramatical, itens os quais ajudam na construção de enunciado mais bem elaborado;
- ✓ encontrar informações culturais por meio de termos regionais, frases feitas, colocações, modismos, etc.;
- ✓ encontrar explicações semântico-pragmáticas que poderão auxiliar em atividades de produção escrita.

O uso do dicionário contribui para a aprendizagem de vocabulário, por isso podemos tê-lo como material didático complementar no processo de aprendizagem de línguas.

Durante a aula, no momento em que o discente pesquisa um dicionário, sabemos o que quer encontrar nele e do que precisa para aquele momento, por isso é preciso que saibamos orientar os alunos, informando-lhes que as obras lexicográficas, principalmente as direcionadas ao público estudante, terão um vocabulário específico para as necessidades daquele momento de aprendizagem. Consolidemos entre os estudantes o entendimento de que, a cada nível de estudo, utilizamos um tipo de material didático para potencializar o conhecimento da língua (materna ou estrangeira). O mesmo acontece com o dicionário, a cada passo que damos, ou a cada nível que avançamos teremos um dicionário pedagógico específico para aquele momento de aprendizagem, e não será possível encontrar ‘tudo’ o que buscamos em um único dicionário, dada a riqueza léxica existente nas línguas.

Essa concepção de que, no dicionário, devem constar ‘todas as palavras’, tem seu lugar na sociedade entre os consulentes. Isso poderá mudar se o uso do dicionário estiver mais presente na sala de aula, de forma que o professor possa orientar os alunos na consulta, explorando os recursos possíveis para aquele momento de aprendizagem.

E, para expressar melhor o que é o dicionário, elaboramos um quadro a partir de Pontes (2009) com diferentes definições de diversos autores, já que, em nosso trabalho, em decorrência de diferentes leituras, usamos várias terminologias para nos referir à obra lexicográfica. Salientamos, no entanto, que entendemos o dicionário como material didático complementar ou material didático de apoio.

### **Quadro 03:** Definições de dicionário

<p><u>Dubois; Dubois (1971)</u> – veem os seguintes aspectos ao definirem dicionário: 1. Consideram como objeto manufaturado por responder à exigência de informações e comunicação e ao objetivo pedagógico, uma vez que é instrumento de educação permanente; 2. É objeto sociocultural; 3. É produto comercial; 4. É instituição social, pois pode autorizar ou desautorizar o uso de determinados fatos da língua pela comunidade, assumindo a função de definir a norma linguística.</p>
---

<p><u>Alvar Ezquerria (1989)</u> – tem valor didático e instrumento pedagógico, e cumpre esta missão no momento em que o usuário utiliza o dicionário para ver como se escreve uma palavra, qual o seu</p>
--

significado, quais seus usos dentro de uma construção qualquer, etc.
<u>Hernández (1989)</u> – obra didática cuja missão é a de proporcionar informações ao usuário com o fim de facilitar a comunicação linguística.
<u>Auroux (1992)</u> – o dicionário (ao lado da gramática) é uma tecnologia, pois descreve e instrumentaliza a língua.
<u>Krieger (1993)</u> – dicionário é o texto que fala da cultura, revelando um universo semântico-cultural através das unidades lexicais que o compõem.
<u>Vilela (1995)</u> – reconhece como obra de aspectos culturais quando apresenta o conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificado no léxico, ou é a codificação desse saber, concebido de forma estática, em suporte de papel ou eletrônico, arquivando esse saber que pode ser consultado por pessoas ou por máquinas.
<u>Finato (1996)</u> – reconhece no dicionário indicativos da cultura, valores eticoideológicos de uma sociedade, em determinado período de sua história.
<u>Neves (1996)</u> – obra de respeito dentro de qualquer sociedade.
<u>Sobrinho (2000)</u> – os dicionários devem ser lidos e não apenas consultados.
<u>Gelpí Arroyo (2000)</u> – produto poliédrico, pois são muitos os pontos de vista sob os quais se pode descrevê-lo: produto histórico, ideológico, temporal, social, institucional, comercial, pedagógico e linguístico, sobretudo.
<u>Abad Nebot (2001)</u> – refere-se ao dicionário como gênero ou subgênero especial, precisamente porque se configura com base em características próprias que o fazem diferente de qualquer outra obra escrita.

Fonte: Baseado em Pontes (2009, p.24-27).

É importante que a obra lexicográfica se torne um apoio para a aprendizagem e contribua para diversas funções, além daquela mais comum que conhecemos, que é a de compreensão de textos. Contribuir, por exemplo, para: desenvolver o léxico do aluno; usar as informações gramaticais para melhorar a forma de se expressar, pois a gramática contribui para isso; conhecer as expressões de outras regiões e saber seu significado (as usadas em outras localidades); obter informações culturais regionais de outros países; conhecer a diversidade semântica que uma palavra pode apresentar; entre outras funções, como compreender e produzir textos.

### 2.2.1 Como deve (deveria) ser um dicionário pedagógico

É preciso considerar que o Dicionário Pedagógico deve, em primeiro lugar, atender às necessidades de seu usuário, que é o aprendiz de língua. Sendo assim, a obra precisa

apresentar algumas características que contemplem um público-alvo previamente estabelecido para que se alcance o objetivo desejado com o uso desse tipo de dicionário em sala de aula.

Alvar Ezquerria (2001, p.17, tradução nossa) afirma que “A tradição lexicográfica é uma coisa; e as necessidades do usuário escolar, outra.”<sup>12</sup>. Essa afirmação do autor mostra-nos que a Lexicografia tende a modificar a forma como ela tem apresentado o Dicionário Pedagógico, já que a Metalexigrafia se dedica a estudar e a melhorar essas obras destinadas ao uso escolar, pois são as necessidades do aprendiz de línguas em relação à consulta usual feita a um dicionário geral. A obra lexicográfica tem função de ser instrumento didático para ensino de línguas, como o próprio autor afirma: “O dicionário, especialmente o escolar, é um instrumento necessário para aprender línguas, para compreender e escrever mensagens” além do “valor instrumental e didático que se desprende de seu conteúdo”<sup>13</sup> (ALVAR EZQUERRA, 2001, p.25, tradução nossa).

De acordo com Alvar Ezquerria (2003, p.104-105, tradução nossa), um dicionário para o ensino de L2 deve:

- indicar a divisão silábica.
- indicar a pronúncia.
- ter o léxico usual da língua escrita e da língua falada.
- ter definições claras, não sinonímicas e com reduzido número de definidores.
- muitos exemplos que mostrem o uso e que completem a definição em todos os aspectos.
- indicar o uso da palavra, gramatical, estilística, que ajude tanto na produção quanto na compreensão da palavra.
- ter ilustrações contextualizadas.
- ter informações complementares sobre questões de caráter enciclopédico, como podem ser sobre pesos e medidas, nomes geográficos e outros elementos culturais, que são de grande utilidade para o estudante estrangeiro<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> “La tradición lexicográfica es una cosa y las necesidades el usuario escolar otra”.

<sup>13</sup> “El diccionario, especialmente el escolar, es un instrumento necesario para aprender lenguas, para descodificar y codificar mensajes [...] valor instrumental y didáctico del diccionario se desprende de su contenido”.

<sup>14</sup> - indicación sobre la división silábica.

- indicación sobre la pronunciación.

- léxico usual tanto en la lengua escrita como en la hablada.

- definiciones claras, no sinonímicas y con un reducido número de definidores.

- abundancia de ejemplos que sean muestras de uso y que completen la definición en todos los aspectos.

- indicaciones sobre el uso de la palabra el uso de la palabra, gramaticales, estilísticas, que ayuden tanto a la codificación como a la descodificación de la palabra.

- familias de palabras; familias de conceptos.

- ilustraciones orgánicas, contextualizadoras.

- informaciones complementarias sobre cuestiones de carácter enciclopédico, como pueden ser sobre pesos y medidas, nombres geográficos y otros elementos culturales, que son de gran utilidad para el estudiante extranjero (ALVAR EZQUERRA, 2003, p.104-105).

Vale ressaltar, com relação ao último item exposto por Alvar Ezquerro (2003), que essas informações complementares, apesar de serem relevantes para o estudante, não são obrigatórias e variam de acordo com o objetivo e o público-alvo a que se destina a obra.

No que se refere às ilustrações contextualizadas, elas são importantes na medida em que colaboram para o entendimento mais eficaz em relação a uma unidade léxica, já que, às vezes, a definição não é suficiente para seu entendimento.

Observemos a importância de o professor de língua estrangeira reconhecer esses itens em um dicionário pedagógico para bem orientar o estudante na realização de atividades para aprendizagem de vocabulário. Posteriormente, retomaremos esses itens a fim de sugerir ao professor algumas maneiras de orientar o aluno a uma aprendizagem mais consciente e reflexiva.

Na sequência, apresentamos, mais minuciosamente, algumas características do Dicionário Pedagógico monolíngue e bilíngue.

### **2.2.2 Dicionário monolíngue pedagógico**

O Dicionário Pedagógico monolíngue deve contribuir para o estudante de forma diferente de um dicionário geral de língua materna. O aluno que esteja estudando sua língua tem um conhecimento diferente em relação ao estudante que a vê como língua estrangeira.

Martín García (1999, p.25-9) discute a estrutura do dicionário monolíngue sob três aspectos: “os dicionários monolíngues não são iguais”; o “dicionário monolíngue destinado ao estudante”, e a dificuldade que a “disposição do léxico pode gerar”.

Em primeiro lugar, é preciso que o professor leve para as aulas certa quantidade de dicionários e apresente-os para os alunos. Assim, eles terão conhecimento das diferentes obras, entendendo que os dicionários não são iguais.

Em segundo lugar, a autora comenta que, somente há pouco tempo, encontramos no mercado dicionários voltados para os aprendizes do espanhol como língua estrangeira ou como segunda língua. Martín García (1999) propôs seis características para o Dicionário Didático a partir de Hausmann (1989), Martínez Marín (1990), Battenburg (1991), Calderón Campos (1994) e Moreno Fernández (1996):

- ✓ Selecionar o léxico para compor o dicionário a partir de critérios coerentes e sistemáticos, englobando o vocabulário mínimo de que o aluno necessite na etapa de aprendizagem na qual se encontra;

- ✓ O léxico presente deve ser usual para a língua falada e escrita (evitar termos marcados de uma determinada ciência, determinado lugar, tempo ou registro social);
- ✓ Definições claras de modo que o discente possa compreender sem dificuldade ou ter de buscar outras para entender aquela que está buscando. Isso implica um vocabulário restringido para o dicionário de aprendizagem;
- ✓ Definições acompanhadas dos exemplos, mostrando a realização da palavra nos contextos que couber, esclarecendo seu significado;
- ✓ O dicionário monolíngue, na qualidade de codificador, deve incluir as informações gramaticais e pragmáticas de forma mais explícita que aquelas presentes nos dicionários para nativos;
- ✓ Incluir expressões fixas e colocações, pois costumam gerar muitos problemas de compreensão entre os estudantes.

A discussão acima, proposta pela autora, é propícia para uma reflexão com relação às obras lexicográficas voltadas para o ensino, pois nem sempre cumprem com todos os requisitos de que um aprendiz necessita. O dicionário direcionado à aprendizagem da língua estrangeira para aprendiz deve ser diferente daquele direcionado à língua materna (os itens acima são essenciais para o aprendiz de língua estrangeira). Além disso, a estrutura, as informações a serem encontradas nele e a maneira como está codificado precisam atender à necessidade do aluno.

Para ilustrarmos essa diferença entre o dicionário monolíngue de língua materna e o de língua estrangeira, tomamos como exemplo a preposição *hacia*. Observemos o exemplo abaixo retirado do *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), versão *online*:

**hacia.**

(Del ant. *faze a*, cara a).

1. prep. Denota dirección del movimiento con respecto al punto de su término. U. t. en sent. fig.

2. prep. Alrededor de, cerca de. *Hacia las tres de la tarde. Ese pueblo está hacia Tordesillas.*

Fonte: [www.drae.es](http://www.drae.es).

Pode ser que um falante nativo que conheça as particularidades de sua língua materna, nesse caso a Língua Espanhola, não encontre problema ao consultar o lema *hacia*. Já para um aprendiz de língua espanhola, faltam informações. Em primeiro lugar, porque o consulente é estrangeiro. Em segundo lugar, porque o consulente é aprendiz da língua, portanto necessita de informações precisas do uso e do emprego dessa preposição em questão. Por exemplo:

- ✓ Informações pragmáticas: mostrar os diferentes usos do lema *hacia* (direcionamento, tempo, tendência, aproximação, sentimento).
- ✓ Outros contextos: é provável que, se o estudante aprendiz do espanhol como língua estrangeira tiver o contexto *Tiene mucho afecto hacia su hija más joven*, não encontraria no *Diccionario de la Real Academia* um sentido adequado a esse contexto de *hacia*, que pode ser “ter afeto por sua filha mais jovem”.
- ✓ Mais exemplos de uso: as publicações mais recentes de dicionários têm apresentado os exemplos de usos, entretanto é algo que precisa melhorar.

Desse modo, o dicionário de espanhol para nativos pode ajudar um aprendiz em alguns casos, mas não é suficiente para ajudá-lo em suas necessidades de aprendizagem da língua estrangeira, em especial de compreensão e de produção.

Em terceiro lugar, Martín García (1999) volta-se para a questão da disposição do léxico. O aluno precisa estar familiarizado com a ordem alfabética do espanhol, pois não conhecê-la pode gerar dificuldade ao buscar uma unidade léxica. Outro problema é a questão da homonímia e da polissemia, das quais alguns dicionários conservam a seguinte diferença: as unidades homonímicas, codificadas em dois verbetes, e as polissêmicas aparecem com várias acepções em um único verbe. As frases feitas também geram dúvida no consulente ao buscá-la na macroestrutura do dicionário; por isso, a autora expõe que costumam ser incluídas pela palavra que represente o núcleo semântico da expressão.

É importante que a obra lexicográfica para um usuário aprendiz da língua estrangeira seja diferente, considerando, por exemplo, os aspectos estudados neste item sobre as características do dicionário monolíngue pedagógico. Porém, vale ressaltar que, ao utilizar este material didático, também é preciso saber utilizá-lo, ou seja, tanto o professor quanto o aluno precisam estar familiarizados com a obra para poder aproveitar toda informação que lhe é oferecida.

Prado Aragonés (2005, p. 21-22) elenca algumas características para a obra pedagógica monolíngue:

- ✓ Selecionar o léxico usual e não antiquado;
- ✓ Usar definições claras e precisas sem causar dificuldades no entendimento e que contenham palavras que estejam no dicionário;
- ✓ Empregar a ordem das definições de acordo com a prioridade de uso; abreviaturas e símbolos de fácil interpretação;

- ✓ Incluir exemplos, contextualizando todas as acepções; dar orientações de uso adequado e normativo, principalmente das palavras que apresentam dificuldades;
- ✓ Apresentar os modismos e as frases feitas, sentido figurado e tecnicismos, sinônimos e antônimos, derivados que facilitem a aprendizagem;
- ✓ Incluir ilustrações e quadros para esclarecimentos, bem como apêndice gramatical; apresentar informações de como utilizar o dicionário.

Nota-se, portanto, que as características para a composição de uma obra pedagógica, apresentadas por diversos estudiosos da Lexicografia Pedagógica, como as autoras citadas acima, além de Hernández (2008), Durán e Xatara (2007,) têm chegado a conclusões muito próximas. A nosso ver, isso coopera para que a obra lexicográfica pedagógica passe a ter critérios mais definidos, colaborando, muito provavelmente, para que o lexicógrafo faça uso desses critérios para aperfeiçoar os dicionários.

### **2.2.3 Dicionário bilíngue pedagógico**

Como já mencionamos, não há necessidade de que a macroestrutura do Dicionário Pedagógico seja exageradamente grande, podemos compô-la, segundo Biderman (1984, p.27) “contendo 10.000 – 12.000 verbetes, podendo totalizar até 30.000 verbetes”. Ao estabelecer uma quantidade de entradas para a macroestrutura, levantam-se alguns questionamentos: quais são as palavras mais adequadas para compor os verbetes, o que é preciso incluir e o que não será necessário nessa etapa da aprendizagem?

Com relação à microestrutura, que são as informações sobre a entrada selecionada, interessa-nos conhecer o tipo de informação que a compõe. No caso do Dicionário Bilíngue Pedagógico, é importante que tratemos com cuidado a questão das *equivalências*, pois pode ser por meio da equivalência que o aprendiz terá acesso ao conhecimento veiculado pela unidade da língua estrangeira ou para a língua estrangeira, como, por exemplo, as diferentes acepções, a sinonímia, informações gramaticais, questões de variação, entre outras. Contudo, o número e a qualidade das equivalências devem procurar satisfazer o tipo de necessidade e o nível de conhecimento de que o usuário precisa para aquele momento de aprendizagem.

O Dicionário Bilíngue Pedagógico tem sua função primeira de proporcionar ao usuário os equivalentes para as unidades lexicais de sua língua materna, tanto para a compreensão quanto para a produção de textos. Salientamos essa primeira função do dicionário, pois, como

professores de língua estrangeira, sabemos que o aluno procura um dicionário, em geral, para saber o que significa uma determinada palavra que não conhece.

O dicionário bilíngue (DB) define-se então como uma obra que fornece o equivalente ou tradução de unidades lexicais de uma língua-fonte em uma língua-alvo. Entre suas funções, cada parte do DB pode servir tanto para a codificação quanto para a decodificação, dependendo da língua do consulente, se for a materna ou a estrangeira (PARREIRA DA SILVA, 2010, p.332).

A autora aponta, ainda, alguns itens ausentes na obra bilíngue, os quais não deviam permanecer no âmbito da Metalexigrafia, mas, sim, repensados para serem colocados em prática e haver avanços na elaboração desses dicionários pedagógicos: 1º. Os equivalentes muitas vezes não apresentam especificações de uso e tampouco consideram as contribuições das teorias linguísticas e ensino de línguas; 2º. Não apresentam preocupação com o público-alvo, ou seja, não delimitam, nem indicam na obra; 3º. Não há uma teoria lexicográfica de base que norteie a constituição da macroestrutura e da microestrutura, quantitativa e qualitativamente; 4º. Ausência ou excesso de informações, ou seja, há uma incoerência com relação às informações que deveriam ser mais bem estruturadas, e isso é resultado, segundo a autora, do trabalho solitário do lexicógrafo.

A autora, em sua reflexão sobre os dicionários pedagógicos bilíngues para aprendizes de francês, expõe cinco iniciativas que chama de imprescindíveis para essas obras:

1) a constituição de equipes mistas; 2) uso de *corpus* para a constituição da nomenclatura; 3) a elaboração de uma estrutura predeterminada para os verbetes; 4) verificação dos usos no *corpus* para seleção dos exemplos; 5) paralelamente, uso da Internet para consultas do uso vivo de unidades recentes (PARREIRA DA SILVA, 2010, p.348).

Na constituição da microestrutura, as equivalências e os exemplos são itens que geram um trabalho criterioso por parte do lexicógrafo. Neste caso, é importante que haja uma equipe mista, como expôs a autora; assim, são vários olhares voltados para uma unidade léxica, tornando a composição desses dois itens (equivalência e exemplos e/ou abonações) mais cuidadosa, visando ao critério de colaboração para com o consulente.

A autora comenta sobre a verificação do *corpus* e o uso da Internet para a elaboração dos exemplos, pois as unidades lexicais usadas nos exemplos precisam estar presentes no *corpus* utilizado na elaboração da obra lexicográfica. Assim, ao consultar um determinado lema, se o aluno tiver dúvida do vocabulário presente nesse verbete, ao buscá-lo, precisará encontrá-lo nessa mesma obra. Além disso, também é preciso contemplar as unidades lexicais recentes a que temos acesso via Internet. Por isso, Parreira da Silva (2010) chama-nos a

atenção com relação aos itens 4 e 5, pois os considera como obrigatoriamente necessários em todo verbete.

Se o estudante estiver produzindo um texto, poderá ter mais segurança em utilizar uma unidade léxica, se esta estiver acompanhada do exemplo de uso, mostrando-lhe os possíveis empregos que ela possa ter.

Azorín Fernández e Martínez Egido (2009) defendem que o dicionário para usuários estrangeiros precisa, necessariamente, compor as características apresentadas pelo dicionário monolíngue acrescidas de outras imprescindíveis ao aprendiz estrangeiro. As características básicas do dicionário monolíngue didático para esses autores são:

- Controle do vocabulário: tanto do que se busca na macroestrutura como do que se utiliza para formular as definições;
- Presença e controle da informação de caráter morfofuncional;
- Exemplificação abundante e didaticamente orientada;
- Tratamento detalhado das unidades fraseológicas, especialmente das colocações;
- Informação pragmática e normativa que proporcione modelos para o uso em diversos ambientes comunicativos<sup>15</sup> (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.57, tradução nossa).

Citamos, abaixo, alguns tópicos que poderiam complementar as características do dicionário monolíngue didático. Nation (1990, *apud* Azorín Fernández; Martínez Egido, 2009, p. 57-8) considera: (i) o tipo de conhecimento da unidade léxica (a forma, a sintaxe, a colocação, a frequência, a adequação, o significado e as associações semânticas); (ii) o tipo de habilidade (recepção e produção); e (iii) a formulação (pronúncia, escritura, uso, contexto).

- Forma - pode-se apresentar a forma oral (pronúncia da palavra) e a forma escrita (aspectos ortográficos).
- Sintaxe - demonstram-se as estruturas que podem aparecer e com quais devem ser usadas.
- Colocação - o tipo de palavra que pode aparecer ou que se deve usar.
- Uso - observar a frequência da palavra e a adequação em contextos que podemos encontrar e que devemos usá-la.
- Significado - observar qual palavra se deve usar para expressar um determinado significado, bem como as associações semânticas que podemos fazer com ela. Ou seja,

---

<sup>15</sup> Control del vocabulario: tanto del que se recoge en la macroestructura como del que se utiliza para formular las definiciones; mayor presencia y control de la información de carácter morfo-funcional; ejemplificación abundante y didácticamente orientada; tratamiento pormenorizado de las unidades fraseológicas, especialmente de las colocaciones; información pragmática y normativa que proporcione pautas para el uso en diversos entornos comunicativos.

quais palavras poderíamos relacionar ao significado que se deseja expressar, ou poderíamos usar em seu lugar.

- A partir do hábito de consultar o dicionário, é possível que o aluno crie condições de desenvolver a capacidade de se comunicar em língua espanhola, compreendendo e interpretando informações.

Para a apresentação desses itens de forma coerente, há alguns cuidados por parte do lexicógrafo, já abordado por Parreira da Silva (2010) no início deste item, que são as equivalências.

Os dicionários bilíngues mesmo apresentando algumas carências, podem funcionar como material didático de apoio, visando a dar suporte às aulas de língua estrangeira; para isso, é preciso potencializar sua utilização, para que se possa tirar melhor proveito desta obra.

### **2.3 O uso do dicionário na sala de aula e o ensino e aprendizagem de vocabulário**

Nos itens anteriores, discorremos sobre a Lexicografia Pedagógica, abordando como seu objeto de estudo pode ser estruturado para oferecer ao professor um material didático complementar para as aulas de língua estrangeira. Faz-se necessário, também, observar o que a Lexicografia teórica tem discutido sobre o uso do dicionário na sala de aula, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de vocabulário.

É importante que o professor conheça o dicionário e saiba usá-lo de forma mais produtiva com seus alunos, assim poderão desfrutar de todos os recursos que a obra oferece. Se o docente conhece o dicionário de forma teórica e prática, sabe qual deles é melhor para suas aulas, pois identifica para quais funções foram desenvolvidos, caso não sejam mencionadas na apresentação do dicionário, como comumente acontece.

Prado Aragonés (2005, p. 19) cita que o ensino de língua materna e estrangeira tem a finalidade de desenvolver a “competência comunicativa” (capacidade compreensiva e expressiva) para que o aluno tenha autonomia para desenvolver-se socialmente. Diante disso, os professores precisam fazer uso de materiais que ofereçam aos alunos recursos que promovam essa autonomia.

Entre os materiais didáticos possíveis, o dicionário é uma obra que tem recebido eminente valor. A autora considera: 1. Que as necessidades de um aluno de língua materna serão diferentes das necessidades de um estudante de língua estrangeira; 2. Também considera as necessidades do aluno em função do nível de conhecimento linguístico e idade para progredir no desenvolvimento da destreza discursiva.

Poderíamos acrescentar um terceiro item: As necessidades dos aprendizes são diferentes em decorrência de sua língua materna devido às especificidades que cada uma apresenta e quais podem interferir no processo de aprendizagem da língua espanhola positiva e/ou negativamente.

Com relação às necessidades dos aprendizes serem diferentes segundo sua língua materna, diversos autores, no Brasil, manifestam-se, discutindo esse tema em pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua espanhola: Fanjul (2009), Correa (2007), Celada; González (2005) e Serrani Infante (2001). Os autores analisam fatos que colocam as línguas em contraste, revelando algumas dificuldades ou possíveis problemas que os aprendizes podem apresentar por conta da proximidade entre a língua portuguesa e a espanhola, inclusive as dificuldades que os profissionais da área do ensino têm em trabalhar esses contextos. Alguns dos fatos apresentados pelos autores são: a tendência que o brasileiro tem de modalizar seus enunciados em relação ao falante de espanhol; a sintaxe diferenciada como a anulação do sujeito (pronome pessoal) na língua espanhola; a substituição de itens gramaticais pelos de competência pragmática devido à ideia enfatizada um tanto minimizada, às vezes, de que a língua é somente instrumento de comunicação; a ideia reducionista de ensino de vocabulário que acaba gerando quando os professores se propõem a trabalhar com os falsos cognatos; etc.

Outra questão que vale ressaltar é sobre a “competência comunicativa” abordada por Prado Aragonés (2005), pois para o falante comunicar-se, ele não depende somente da competência léxica. Enquanto esta é essencial, pois sem vocabulário não há comunicação, aquela está envolvida por muitos fatores que irão influenciar na comunicação. Por exemplo, a aprendizagem do léxico é algo complexo e acontece lentamente, a gramática também oferece subsídios para a competência léxica e, conseqüentemente, a comunicativa, pois o falante precisa unir ou concatenar suas ideias de modo que essas fiquem coesas e coerentes, ou ainda o conhecimento cultural, pragmático e semântico para a utilização das unidades léxicas aprendidas.

Diante das várias situações e influências que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira, podemos dizer, observando a discussão acima, que os dicionários devem ser diferentes, a fim de atender os diferentes usuários, já que cada consulente tem um tipo de necessidade. Assim, ressaltamos, também, que o professor precisa definir quais são essas necessidades dos alunos, para selecionar uma obra que melhor responda aos questionamentos que muito provavelmente surgirão. As dúvidas levantadas pelos alunos serão a partir do que o professor se propõe a usar (material didático) ou realizar com os alunos nas aulas de língua.

Enquanto Prado Aragonés (2005) defende o uso do dicionário bilíngue nos níveis iniciais e o dicionário monolíngue em níveis mais avançados do ensino de língua estrangeira, Ruhstaller (2004) expõe as vantagens práticas que o dicionário bilíngue oferece além de ser este a obra preferida por parte dos aprendizes.

O autor reconhece o valor de um dicionário monolíngue, mas traz alguns de seus pontos fracos no que se refere à aprendizagem da língua estrangeira. As definições que devem conter o léxico básico do usuário, ou seja, discute que esse léxico básico não poderia ser extremamente simples, pois assim deixaria de oferecer conhecimento ao consulente. Por outro lado, com o vocabulário muito elaborado, o aprendiz terá dificuldade em encontrar as informações. Em muitos casos, o consulente terá de realizar outra busca para entender a informação encontrada, o que dificulta, para um aprendiz, a consulta a um dicionário monolíngue.

De certa forma, para o uso em sala de aula, em atividade de língua estrangeira, o dicionário bilíngue dá aos alunos o que chamamos de certa “zona de conforto” pelos motivos expostos pelo autor supracitado. O fato de o monolíngue oferecer uma busca mais complexa e demorada exige, também, um conhecimento mais avançado da língua, e isso leva-nos a concordar com Prado Aragonés quando a autora defende o uso do monolíngue para os níveis mais avançados, haja vista que o bilíngue oferece suporte considerável ao aprendiz.

Vale ressaltar que nossa pesquisa propõe-se a trabalhar com o dicionário bilíngue pedagógico escolar, de modo que o capítulo prático em que propomos o Guia teórico-metodológico ao professor está direcionado a esse tipo de obra.

Citamos, também, o minidicionário, pois segundo Krieger (2007), entre os consulentes, predomina a ideia de que esse tipo de obra é escolar. Entretanto, sua dimensão reduzida não pode ser associada ao “escolar”, haja vista as diferentes características entre essas duas obras.

De acordo com a autora, a estrutura da obra mini nem sempre tem uma boa qualidade, pois sua macroestrutura não foi composta por um *corpus* definido. Trata-se de uma redução, eliminando-se as partes de um dicionário geral, às vezes sem critérios teóricos e comprometendo sua qualidade. Inoportunamente, essa concepção do minidicionário está arraigada em nossa sociedade, dificultando para o professor fazer suas escolhas lexicográficas, pois é o tipo de obra que às vezes encontramos nas escolas.

Urge que se mude essa concepção de que todo dicionário de língua é igual por conta do objetivo que lhe é concebido de ser “o registro sistemático do léxico de um idioma” (KRIEGER, 2007, p. 300). Segundo a autora, é preciso que o professor seja orientado a olhar

para o dicionário como um material de valor estratégico para o seu projeto de ensino. É preciso que haja uma relação entre o dicionário que ele pode utilizar com o livro didático, e havendo essa adequação, o professor pode explorar o potencial didático do dicionário, mas para isso é preciso que o professor conheça como selecionar uma boa obra. Pois, “os dicionários de língua são instrumentos potenciais para o aprendizado e o desenvolvimento da leitura, da redação e da comunicação em geral” (KRIEGER, 2007, p.301).

Em 2012, o MEC publicou uma obra que direciona o uso do dicionário de língua materna<sup>16</sup>. Consta uma divisão em: tipo 1 – para o 1º ano do EF; tipo 2 – para o período entre o 2º e o 5º ano do EF; tipo 3 – segundo segmento do EF (6º ao 9º ano); e tipo 4 – para o EM. Esse material colabora com o professor de língua portuguesa em conhecer os tipos de dicionários a serem usados em cada etapa da aprendizagem da língua materna, além de orientar para execução de atividades com o léxico e como o aluno pode usar o dicionário.

Como resultado de nossa pesquisa, propomos um Guia para colaborar com o trabalho do professor para explorar o dicionário nas aulas de Língua Espanhola. Entretanto, no caso do ensino e aprendizagem de língua espanhola, o professor fará uso de outro tipo de dicionário, ou seja, ou um dicionário bilíngue ou um monolíngue para estrangeiro – esse tema que diferencia os dicionários bilíngues e monolíngues de língua materna e língua estrangeira foi tratado nos itens iniciais (*vide* p.31 e 34).

Posteriormente, apresentamos, juntamente com o Guia de instruções de uso do dicionário, algumas propostas de atividades para a aprendizagem do vocabulário nas aulas de língua espanhola. Elas contêm informações de como o professor pode desenvolvê-las na sala de aula para que o aluno aprenda a usar o dicionário, material que oferece informações conceituais, cumpre seu papel de “suporte cognitivo” (VALLEJO, 2005) e fomenta a autonomia do estudante. Esse trabalho que o professor pode desenvolver nas aulas proporciona ao aluno o entendimento de que a consulta à obra lexicográfica vai muito além de apenas buscar um significado. Quando o estudante é instruído sobre as vantagens da obra, poderá manusear adequadamente o dicionário e aprenderá que não pode julgar uma obra pelo que não se encontra nela. Incluímos, portanto, o dicionário no conjunto de materiais estratégicos para o desenvolvimento do vocabulário.

Vemos a importância em estimular o professor a implementar em suas aulas o uso do dicionário e instruí-lo ao uso profícuo para que não fique somente na consulta pontual. Por isso, os conhecimentos lexicográficos deveriam ser inseridos como tópico na formação do

---

<sup>16</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula/* [elaboração Egon Rangel]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Básica, 2012.

professor, assim como inserir o dicionário nas aulas de língua demonstra e requer do professor um olhar renovado, a fim de direcionar o consulente ou aprendiz a consultá-lo sempre que necessário.

O docente precisa “abrir mão” do costumeiro e renovar suas propostas de ensino. Deve olhar o dicionário como obra aliada de seu trabalho em sala de aula tanto para a compreensão quanto para a produção.

Dessa forma, o estudante poderá observar que aprender vocabulário, quando se trata de aprendizagem de uma língua estrangeira, não é uma ação acumulativa, mas um processo cognitivo que depende de seu esforço, e por meio dessa prática seu léxico será desenvolvido. Conseqüentemente, passo a passo, estabelecerá relações sistematizadas por conta de ter contato constante com uma variedade de vocabulário que envolva situações diversas, oferecendo-lhe a possibilidade de aprender a comunicar-se na língua estrangeira de forma objetiva.

No entanto, o uso do dicionário em sala de aula é muito pouco incentivado, mesmo com todo o valor pedagógico que possui. Muitas vezes, o professor deixa-o como último recurso, utilizando-o para resolver dúvidas esporádicas, como consultar o significado de uma palavra desconhecida, aceção pouco usual e ortografia, não incluindo esse recurso para o desenvolvimento de habilidades que poderiam aumentar a destreza dos alunos para comunicar-se na língua estrangeira.

Se houver estímulo para usar o dicionário, se os estudantes sentirem que sabem utilizá-lo e notarem que este está resolvendo suas dúvidas e aumentando sua habilidade linguística, o hábito em sua utilização será frequente, desenvolvendo no aluno a aprendizagem autônoma e consciente. “Em suma, sua consulta e uso assíduo lhes permitirá avançar em sua aprendizagem de forma autônoma e lhes reportará muitas vantagens para sua formação, aportando-lhes conhecimentos”<sup>17</sup> (PRADO ARAGONÉS, 2005, p.23, tradução nossa) de diversas ordens, inclusive linguísticas e culturais.

---

<sup>17</sup> En definitiva, su consulta y uso asiduo les permitirá avanzar en su aprendizaje de forma autónoma y les reportará múltiples ventajas para su formación, aportándoles conocimientos.

### 3 O vocabulário em foco: das abordagens de ensino de línguas às diretrizes curriculares

Nesta parte do trabalho, discorreremos sobre as abordagens teóricas de ensino de línguas estrangeiras com especial atenção à forma como cada uma delas aborda a questão do ensino do vocabulário. Discutimos com mais atenção a abordagem comunicativa e suas propostas metodológicas e, por fim, o olhar dos documentos oficiais brasileiros no ensino da língua estrangeira, mais precisamente a língua espanhola. Também fizemos menção ao Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas, documento elaborado pelo Conselho da Europa, que dinamiza e formaliza o ensino de línguas estrangeiras. Este documento tem sido referência atual para elaboração de materiais didáticos e cursos de LE.

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira necessita de aspectos afetivos, cognitivos e sociais muito particulares para que se efetive. Diante disso, alguns estudiosos (SÁNCHEZ, 2009; BARALO, 1999; ALMEIDA FILHO, 2006, 2011) têm-se preocupado em tornar esse campo de estudo mais objetivo e acessível para a maioria da população, em especial aos professores de línguas estrangeiras.

Se observarmos a história, veremos que muitas teorias foram desenvolvidas desde a Abordagem Gramática-Tradução. Notamos, também, que com o passar do tempo, essas abordagens vão complementando-se, e suas metodologias de aplicação para a aprendizagem vão combinando-se nas mais diversas situações e necessidades, para, assim, alcançar uma prática mais eficiente. Santos Gargallo (1999, p. 64, tradução nossa, grifo da autora) ressalta que “[...] *nenhum método é novo, mas sim inovador* [...]”<sup>18</sup>; diante disso, se as metodologias nos oferecem novas possibilidades de trabalho, é preciso que inovemos juntos, busquemos trabalhar de forma integrada em direção a essas mudanças.

A nosso ver, a abordagem comunicativa tem oferecido suporte amplo e diversificado para o ensino de língua, permitindo muitas formas de se trabalhar em sala de aula. Esse fato pode contribuir para que o professor tenha a liberdade de planejar sua aula, incluindo assuntos pertinentes bem como didáticas e estratégias cabíveis às situações vivenciadas com os mais diferentes níveis de alunos que possam compor um grupo de estudantes.

#### 3.1 O papel do vocabulário nas diferentes abordagens de ensino de línguas estrangeiras

##### ➤ Abordagem Tradicional ou Gramática-Tradução

---

<sup>18</sup>[...] ningún método es nuevo sino novedoso [...].

A primeira abordagem tratada pelos autores e que parece ser a que inicia a história do ensino de línguas e que dominou por séculos a dinâmica do ensino, é denominada Tradicional ou Gramática e Tradução. Segundo Sánchez (2009, p. 33, tradução nossa), “ainda que nem sempre notamos sua presença com nitidez”<sup>19</sup> nas aulas de língua, seus resquícios estão presentes mesmo com toda evolução pela qual passou o ensino-aprendizagem de idiomas.

Algumas das principais características dessa abordagem são:

- A elaboração do currículo sobre o eixo de uma descrição gramatical da língua.
- O predomínio da gramática normativa no conjunto de objetivos que se devem alcançar. Isso costuma concretizar-se na aprendizagem de regras.
- A memorização de listas de vocabulário.
- A presença em cada lição de temas de tradução direta e inversa.
- A linguagem literária e formal proposta como modelo de aprendizagem.
- O uso da língua materna do aluno prevalece em sala<sup>20</sup> (SÁNCHEZ, 2009, p.34, tradução nossa).

Observamos que os critérios adotados focalizam uma aprendizagem centrada na gramática, na escrita, na aprendizagem das regras gramaticais, e o trabalho com o vocabulário é descontextualizado, já que se memorizam listas de palavras. A linguagem era literária e, por ter um tratamento apenas formal, os usos coloquiais ou regionais, pragmáticos e discursivos não eram considerados nesse momento de ensino de línguas.

Muitas pesquisas realizadas permitem-nos observar que houve inovações, mas é válido que se conservem aspectos relevantes das abordagens desenvolvidas ao longo da história. Por exemplo, não podemos dizer que não há importância em uma atividade em que se utilizem textos com linguagem literária, que a partir dele se produza uma tradução ou se explore a gramática; no entanto, não se deve desenvolver uma atividade mecânica, descontextualizada e repetitiva. A novidade, nesse caso, é contextualizar a situação, realizar com planejamento, alcançar a realidade do aprendiz e a cultura da língua que se aprende, além de desenvolver os contextos discursivos.

### ➤ **Abordagem Direta (ou Natural)**

<sup>19</sup> [...] aunque no siempre se perfila su presencia con nitidez [...].

<sup>20</sup> - La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.

- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.

- La memorización de listas de vocabulario.

- La presencia en cada lección de temas de traducción directa e inversa.

- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.

- El uso preponderante de la lengua materna del alumno en clase (SÁNCHEZ, 2009, p. 35).

No final do século XIX, começa a surgir a abordagem direta (ou natural). Nesse momento, havia rumores de que todos ansiavam por reformas, pois segundo Abadía (2000, p.43, tradução nossa), um professor alemão, W. Viëtor, “opunha-se à supremacia da escrita e da gramática na aula de línguas estrangeiras vivas”<sup>21</sup>, pois defendia que a língua é algo que está em constantes mudanças, por isso não corresponde a regras tão rígidas como era ensinada pela abordagem tradicional. A abordagem direta desenvolveu-se com mais intensidade no século XX.

O representante clássico dessa abordagem foi o alemão Maximilian Berlitz, que sistematizou seu projeto de ensino de línguas a partir do ensino do francês, ampliando às outras línguas. As escolas Berlitz ficaram muito conhecidas e existem até hoje, inclusive no Brasil, há centros de ensino desse método, baseado nas seguintes diretrizes:

- Ênfase na língua oral.
- Rejeição total da tradução.
- Rejeição das explicações gramaticais, até alcançar um grau mínimo de domínio do idioma.
- Predomínio da conversação e técnica de pergunta-resposta.
- Os professores deviam ser todos falantes nativos do idioma que ensinavam<sup>22</sup> (SÁNCHEZ, 2009. p.56, tradução nossa).

Nota-se com essas diretrizes as mudanças para essa abordagem: a gramática passa a ser indutiva; há a valorização da língua falada e, conseqüentemente, a prática fonética para uma pronúncia perfeita; o ensino de significados é por associações; a língua materna não é permitida durante as aulas, tanto que para essa abordagem valorizava-se o professor nativo. Para o ensino do vocabulário na abordagem direta, há uso de recursos, como objetos, desenhos, gestos, ou seja, há uma associação direta, princípio que situa o método. Destacamos alguns aspectos dessa abordagem descritos por Sánchez (2009, p.62, tradução nossa), de como seria uma aula a partir da abordagem direta: “Recurso aos objetos, aos desenhos, aos gestos, a tudo que possa ativar os sentidos do ser humano para facilitar ou favorecer a transmissão do significado de palavras ou frases [...]”<sup>23</sup>; elementos esses que permitiam a interação comunicativa com a “técnica de pergunta-resposta”, centrada no professor (protagonista), porque é ele que conduz a aula, e o aluno apenas é participativo; além do

<sup>21</sup> “se oponía a la supremacía de la escritura y la gramática en la clase de lenguas extranjeras vivas” (ABADÍA, 2000, p. 43).

<sup>22</sup> - Énfasis en la lengua oral.

- Rechazo total de la traducción.

- Rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma.

- Preeminencia de la conversación y técnica de pregunta-respuesta.

- Los profesores debían ser todos hablantes nativos del idioma que enseñaban (SÁNCHEZ, 2009, p. 56).

<sup>23</sup> Recurso a los objetos, a los dibujos, a los gestos, y en general, a todo lo que pueda activar los sentidos del ser humano para facilitar o favorecer la transmisión del significado de palabras o frases (SÁNCHEZ, 2009, p. 62).

conteúdo que deve ser situacional e não gramatical, com a presença de manuais que são os guias para o ensino.

### ➤ **Abordagem Audiolingual**

Ao longo do século XX, outras mudanças ocorreram nos princípios que norteavam o ensino de línguas. No período da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, surgem as abordagens audiolingual (nos Estados Unidos) e audiovisual (na França).

A necessidade de comunicação rápida requeria que os envolvidos na guerra aprendessem rapidamente vários idiomas; assim, foi o *Army Specialized Training Program* (ASTP) que se encarregou de concretizar o ensino de idiomas de necessidade do exército de forma que pudessem assimilar com rapidez, dando origem à abordagem audiolingual. Sánchez (2009, p. 67, tradução nossa) discorre sobre essa abordagem e afirma que: “O que mais se sobressai no novo enfoque é a aquisição de uma língua mediante a repetição de estruturas”.<sup>24</sup> Essa prática dava-se por meio de “exercícios de substituição de elementos”; “troca repetitiva de estrutura” e “repetição das frases ouvidas”.

Nota-se que esse momento foi marcado fortemente pela repetição de estruturas prontas que tinham o intuito de gerar situações de comunicação, não só o vocabulário durante o trabalho da substituição, mas também o morfológico e o sintático eram apreendidos por meio dessas estruturas oferecidas pela unidade de estudo.

Esses princípios de ensino de língua estrangeira adotados por essa necessidade momentânea da guerra segue pela segunda metade do século XX.

### ➤ **Método Situacional**

Vale mencionar que o método situacional se desenvolveu na França e na Inglaterra por haver resistência ao método audiolingual, desenvolvido nos Estados Unidos. Segundo Sánchez (2009), o método situacional contém todos os elementos que compõem a metodologia audiolingual, mas de maneira mais flexível, com práticas associadas à metodologia direta. Abadía (2000) explica que, na Europa, a esse método acrescenta-se o conceito de situação, adquirindo características próprias da escola linguística britânica.

---

<sup>24</sup> Lo que más sobresale en el nuevo enfoque es la adquisición de una lengua mediante la repetición de estructuras.

### ➤ **Método audiovisual**

Nos meados do século XX, na França, desenvolve-se o método audiovisual, denominado método estruturo-global audiovisual. Segundo Abadía (2000), esse método tem raízes no audiolingual; entretanto, a língua oral está sempre associada a uma imagem. Sánchez (2009), por sua vez, esclarece que, com relação à importância da língua oral e ao uso de meios visuais, aproxima-se do método direto, porém esses dois aspectos (língua oral e meios visuais), no método audiovisual, são mais valorizados que no método direto.

Notamos uma proximidade entre essas abordagens desenvolvidas no século XX, principalmente com relação à língua oral, ou seja, a necessidade da comunicação fazia-se presente na sociedade, e todos que buscavam aprender uma língua estrangeira tinham essa finalidade. Observamos, portanto, essa transição desde a abordagem tradicional, em que se valoriza a escrita no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, para a oralidade, que dá seus primeiros passos no século XX e concretiza-se com os métodos orientados pela comunicação (SÁNCHEZ, 2009).

### ➤ **Abordagem Comunicativa**

Na Europa, ocorrem muitas mudanças sociais educativas com a chegada das democracias. Consequentemente, os objetivos docentes precisam ser mais bem definidos para o ensino, “[...] o esquema educativo obriga os técnicos em educação a formular procedimentos de trabalho mais adequados”<sup>25</sup> (SÁNCHEZ, 2009, p.96, tradução nossa). Com relação ao ensino de línguas, as mudanças também são visíveis. O governo propõe alguns projetos que são desenvolvidos pelo Conselho da Europa, e o projeto número 4 (1973), segundo Sánchez (2009), era bastante fiel ao trabalho construtivista.

Ao contrário do que previam as abordagens anteriores, essa nova forma de ensino demonstra outras preocupações. Segundo Sánchez (2009, p.97-8, tradução nossa, grifo do autor):

1. Começam a considerar as necessidades dos alunos. Estas se analisam em termos de necessidades de comunicação por parte do aluno/ aprendiz.
2. Os objetivos são selecionados por componentes parcialmente novos: noções (campos semânticos comunicativos), funções (por que do uso linguístico em cada caso), além dos clássicos: gramática e léxico.

<sup>25</sup> [...] el esquema educativo así concebido obliga a los técnicos en educación a formular procedimiento de trabajo adecuados (SÁNCHEZ, 2009, p. 96).

3. Consequentemente, a prioridade nos critérios de seleção dos objetivos, transfere-se do campo gramatical habitual ao *funcional*<sup>26</sup>.

A partir desse momento, notamos que há uma preocupação com quais são as necessidades comunicativas do aluno aprendiz de língua, ou quais são as habilidades que este precisa desenvolver. Diante disso, no contexto europeu, o Conselho da Europa está preocupado em definir o perfil do discente, definir, também, o que esse aluno precisa conhecer da língua. Pretende, portanto, estabelecer objetivos que se cumpram ao serem planejados um curso e as atividades desse curso.

Segundo Sánchez (2009, p.99, tradução nossa, grifo do autor), apesar das carências dos trabalhos do Conselho da Europa, o enfoque nocional-funcional aos poucos vai delineando-se pela pedagogia construtivista com estratégia “para a elaboração dos currículos no binômio *meios/objetivos*, entendendo por *objetivos* um conjunto de estruturas de natureza condutivista e por *meios* o proceder ou atividades (operações) que devem aplicar-se para conseguir tais objetivos ou fins.”<sup>27</sup>.

O trabalho do Conselho da Europa percorre um longo caminho de estudos iniciados com projetos e resulta no Quadro Comum Europeu de Referências para as línguas. Essas mudanças de orientações metodológicas tiveram valor no Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa, pois se baseavam em iniciativas de adequação contextual e pragmática. Segundo Santos Gargallo (1999, p.65), as primeiras publicações tiveram importância fundamental, uma vez que iniciaram um processo de mudança com objetivos explícitos e que tentavam “superar as deficiências do estruturalismo”.

### 3.2 O ensino do vocabulário nas abordagens tradicionais

Os métodos tradicionais tinham como modelo teórico o estruturalismo, por isso a primazia era o sistema linguístico e um trabalho de memorização do léxico, além da importância de se falar como o nativo. O professor estava centrado no ensinar, e o aluno, em aprender, não havendo troca de conhecimento entre docente e aprendiz. De acordo com

<sup>26</sup> 1. Se empiezan a tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Estas necesidades se analizan en términos de *necesidades de comunicación por parte del alumno/ aprendiz*. 2. Los objetivos se formulan seccionando los componentes en campos parcialmente nuevos: nociones (campos semánticos comunicativos), funciones (el para qué del uso lingüístico en cada caso), además de los ya clásicos. 3. En consecuencia, la prioridad en los criterios de selección de los objetivos se traslada del habitual campo gramatical al *funcional* (SÁNCHEZ, 2009, p. 97-8).

<sup>27</sup> [...] para la elaboración de los currículos en el binomio *medios/objetivos*, entendiendo por *objetivos* un conjunto de estructuras conductistas y por *medios* el proceder o actividades (operaciones) que deben aplicarse para lograr tales objetivos o fines (SÁNCHEZ, 2009, p. 99).

Baralo (1999, p.12, tradução nossa), foi até os anos 60 que as ciências sociais e a psicologia dominavam “a corrente condutivista e a aprendizagem se entendia como resultado da formação de hábitos. [...] Tudo se aprendia, segundo este modelo, mediante o processo de ensaio e erro, que partia de um estímulo que provocava uma resposta do organismo.”<sup>28</sup>.

Já o modelo cognitivo parte da ideia da “*linguagem universal*”, em que “as crianças nascem biologicamente programadas para a linguagem e que esta capacidade se desenvolve nelas do mesmo modo que se desenvolve qualquer outra capacidade biológica”<sup>29</sup> (BARALO, 1999, p. 15, tradução nossa). Esse modelo de Noam Chomsky, oposto à teoria condutivista, formalizou-se mais precisamente em 1959. Conforme a criança cresce, o domínio da língua desenvolve-se, isso ocorre porque ela passa por vários estágios para atingir a competência linguística.

Nesta seção da pesquisa, estamos atentos às mudanças ocorridas na concepção do processo de aprendizagem do vocabulário que passaram da memorização de listas a um desenvolvimento qualitativo do léxico mental. Esse processo está dividido por Vallejo (2005) em três etapas: 1ª. Estruturas linguísticas e lista de palavras; 2ª. Valorização do léxico; 3ª. Aspectos qualitativos do desenvolvimento do léxico.

### 3.2.1 Da Gramática-Tradução ao Audiolingual

Durante muito tempo, o ensino de vocabulário ficou em segundo plano por considerá-lo apenas como aprendizagem de listas de palavras condicionadas à gramática. Os pesquisadores focaram seus estudos na sintaxe, não se preocupando suficientemente com o desenvolvimento do léxico ou mesmo em criar um modelo para isso.

Até os anos 70, o vocabulário era considerado secundário na aprendizagem de língua, portanto bastava seu conhecimento básico. A teoria vigente era o estruturalismo e a análise contrastiva, por isso a aprendizagem de língua resumia-se no desenvolvimento de uma estrutura sintática, conforme exposto por Vallejo (2005, p.13, tradução nossa):

No processo de aprendizagem do léxico importa a forma das palavras, não o significado. A instrução não deve centrar-se no léxico, potencializa-se a

---

<sup>28</sup> [...] la corriente conductista y el aprendizaje se entendía como el resultado de formación de hábitos. [...] Todo se aprendía, según este modelo, mediante el proceso de ensayo y error, que partía de un estímulo que provocaba una respuesta del organismo (BARALO, 1999, p. 12).

<sup>29</sup> [...] los niños nacen biológicamente programados para el lenguaje y que esta capacidad se desarrolla en el niño del mismo modo que se desarrolla cualquier otra capacidad biológica (BARALO, 1999. P. 15).

memorização de palavras a partir de listas e se usam materiais simplificados, baseados em estudos de frequência<sup>30</sup>.

Este momento está marcado pela linguística estruturalista americana em que a língua é vista como conjunto de estruturas. O léxico é um componente secundário, pois é considerado inútil sabê-lo em grande quantidade, já que se trata de memorizar palavras. No que se refere à gramática e à fonologia, estas têm prioridade no ensino, pois do ponto de vista didático há um interesse centrado na sintaxe e na pronúncia dos elementos linguísticos.

Também é nesse momento, segundo Vallejo (2005), que surge a análise contrastiva da linguagem (quando transferimos para a L2 as estruturas e significados da L1), e, portanto, a linguística estrutural e a psicologia condutivista que contribuem para esse estudo.

Zimmerman (1997, *apud* VALLEJO 2005) discute sobre os métodos deste momento no ensino de línguas:

**Grammar Translation** – o objetivo principal do método de gramática e tradução é preparar os estudantes para a leitura e a escrita de materiais clássicos e também aprovar nos exames comuns. Proporciona-se aos alunos grande quantidade de vocabulário bilíngue literário, selecionado em função das regras gramaticais, e a instrução do vocabulário apenas acontece se uma palavra exemplifica uma regra gramatical. As listas bilíngues, organizadas por campos semânticos, são usadas como material de apoio para a instrução de vocabulário.

**Reform Movement** – nesse método da reforma e movimento, o vocabulário é associado a critérios de simplicidade e utilidade; diferente do anterior, considera-se que as palavras devem associar-se com a realidade, evitam-se as listas separadas, e somente após um estudo global do texto é que se presta atenção à gramática e ao vocabulário de forma separada.

**Método Direto** – o significado é relacionado diretamente na língua de destino sem necessidade de tradução. Propõem-se vocabulário e frases da vida cotidiana, ou seja, um vocabulário concreto em que se explica com desenhos etiquetados e demonstrações, e o vocabulário abstrato ensina-se por meio de associações de ideias.

**Reading Method e Situational Language Teaching** – o método de leitura e ensino situacional de língua pretende desenvolver habilidade de leitura a partir do vocabulário. West (1930 *apud* VALLEJO, 2005, p.16, tradução nossa), representante do método de leitura, “[...]”

---

<sup>30</sup>En el proceso de aprendizaje del léxico importa la forma de las palabras, no el significado. La instrucción no debe centrarse en el léxico, se potencia la memorización de palabras a partir de listas y se usan materiales simplificados, basados en estudios de frecuencias (VALLEJO, 2005, p.13).

considera que aprender vocabulário e praticá-lo é importante, e que o problema está em selecioná-lo [...]”<sup>31</sup>, e ele recomenda usar lista de frequências de palavras para selecionar e gravar o vocabulário. O método situacional de língua tem como objetivo o desenvolvimento de um método oral, considerando-se, pela primeira vez, que o vocabulário é um aspecto importante na aprendizagem de segunda língua, oferecendo, segundo Vallejo (2005), bases científicas para que haja uma seleção do léxico direcionado aos cursos de línguas.

**Método Audiolingual** – prioriza as habilidades orais e um conhecimento limitado do vocabulário de forma que se construam bons hábitos no que se refere ao uso da linguagem. Esse método mostra-se contrário ao ensino excessivo de vocabulário e é favorável ao ensino de estruturas. Vallejo (2005) explica, ainda, que nesse método se considera inoportuna a aprendizagem de vocabulário por “provocar nos aprendizes a sensação de que aprender uma língua é simplesmente acumular vocabulário”<sup>32</sup> (VALLEJO, 2005, p. 16, tradução nossa).

### 3.3 O ensino do vocabulário na abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa começa com uma busca de novos caminhos para a aprendizagem de línguas a partir da segunda metade do século XX. As primeiras contribuições são notadas, na Europa, com os programas nocional-funcionais. Parece haver uma aproximação entre as abordagens do século XX, principalmente no que se refere à língua oral, isto é, a necessidade de comunicação estava presente na sociedade, e todos tratavam de aprender uma língua estrangeira com essa finalidade. Observamos, portanto, essa mudança de uma ênfase dada à escrita (enfoque tradicional) para com a oralidade, valorizada na expoente abordagem comunicativa.

Nos anos 70, o ensino do vocabulário começa a ser visto desde outra perspectiva. A seguinte frase de Wilkins (1972, p. 111 *apud* VALLEJO, 2005, p. 17, tradução nossa) é representativa para a mudança de tendência: “Sem gramática pode-se comunicar muito pouco, sem vocabulário não se pode comunicar nada.”<sup>33</sup>.

Essa etapa vai até meados da década de 80, quando surgem os trabalhos de Meara (1983)<sup>34</sup>, momento em que ocorre uma revalorização do léxico no âmbito do ensino.

De acordo com Vallejo (2005), a linguística textual tem importância nesse momento porque influencia sobre os componentes linguísticos, que permitem oferecer atenção ao uso

<sup>31</sup> Considera que aprender vocabulário y practicarlo es importante y que el problema reside en seleccionarlo.

<sup>32</sup> Provoca en los aprendices la sensación de que aprender una lengua es simplemente acumular palabras.

<sup>33</sup> Sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada.

<sup>34</sup> Informação: Vallejo (2005, p.17).

da língua. “A aprendizagem de vocabulário se concebe como uma habilidade na qual o aprendiz está ativamente implicado. Considera-se que aprender vocabulário é um processo dinâmico, baseado na reelaboração contínua do significado das palavras por parte do aluno”<sup>35</sup> (VALLEJO, 2005, p.17, tradução nossa).

O estruturalismo continua influenciando e também se incorpora a etnografia da comunicação. Reagindo ao conceito de competência linguística autônoma de Chomsky, Hymes introduz o conceito de competência comunicativa, dando importância aos fatores sociolinguísticos e pragmáticos que intervêm no uso da linguagem. A competência comunicativa incorpora a competência linguística; dessa forma, não se ensinará ao estudante estruturas, mas, sim, a comunicar-se, com isso inicia-se a cobrar a importância da linguística cognitiva, caracterizando: “[...] explicar a natureza de nossas capacidades de percepção, raciocínio, aquisição de destrezas, conceitualização, resolução de problemas e interpretação de todo tipo de informação.”<sup>36</sup> (VALLEJO, 2005, p.18, tradução nossa). De acordo com a autora, o cognitivismo não se concebe de forma autônoma, separando sintaxe dos níveis semântico e fonológico, e acrescentamos a isso que tampouco se separa no nível morfológico. Consequentemente, a sintaxe não pode estar separada do léxico, permitindo que este ganhe importância e passe a ser visto como adequado e pertinente no ensino de língua.

Diante do exposto, nota-se que a abordagem comunicativa propõe que o aprendiz desenvolva as quatro habilidades linguísticas: entender, falar, ler e escrever; isto é, a linguagem como discurso e o uso de atividades contextualizadas colaboram para desenvolver a oralidade (compreensiva e produtiva), assim como a leitura e a escrita.

### 3.3.1 O período nocional-funcional

Na Europa, o programa nocional-funcional propunha desenvolver funções comunicativas: “[...] as estruturas linguísticas e o léxico serão selecionados na medida em que possibilitem a realização das funções comunicativas assinaladas”<sup>37</sup> (SÁNCHEZ, 2009, p.100, tradução nossa). Por isso, os grupos que estudavam novas maneiras de propor o ensino de língua estabeleceram algumas categorias:

<sup>35</sup> El aprendizaje de vocabulario se concibe como una habilidad en la que el aprendiz está activamente implicado. Se considera que aprender vocabulario es un proceso dinámico, basado en la reelaboración continua del significado de las palabras por parte del alumno.

<sup>36</sup> Explicar la naturaleza de nuestras capacidades de percepción, razonamiento, adquisición de destrezas, conceptualización, resolución de problemas e interpretación de todo tipo de información.

<sup>37</sup> [...] las estructuras lingüísticas y el léxico serán seleccionados en la medida en que posibiliten la realización de las funciones comunicativas ya señaladas.

Categorias nocionais: conceitos expressados através da língua, como, por exemplo, tempo, quantidade ou frequência.

Categorias funcionais: de natureza pragmática, a função corresponde ao que se faz com a língua, as intenções da/do falante no uso da mesma. São funções comunicativas, por exemplo, apresentar-se, oferecer algo, queixar-se, negar, afirmar, pedir ou informar<sup>38</sup> (ABADÍA, 2000, p.84, tradução nossa).

Observa-se nessas categorias que há uma tentativa de levar ao aluno aprendiz de um idioma uma maneira de aprender a língua de acordo com o que se vivencia em seu cotidiano, considerando a pragmática e os usos reais; não por meio de uma estrutura fixa como antes era proposto aos estudantes.

Para Sánchez (2009), o programa nocional-funcional é uma ponte entre a metodologia de base estrutural e a metodologia comunicativa. García (1995, *apud* ABADÍA, 2000) discute que há uma confusão terminológica entre nocional-funcional e enfoque comunicativo, entretanto não se trata de um enfoque. A autora discute que os programas nocional-funcionais antecedem os princípios que fundamentam o enfoque comunicativo, pois está associado a uma organização de conteúdos dos programas que se diferenciavam dos métodos tradicionais.

### 3.3.2 O período comunicativo

Esse período denominado comunicativo assume uma carga semântica marcada pela ação de comunicar, e o ato de comunicar remete-nos num primeiro momento, ao sentido de falar, perguntar, responder, etc., ou seja, remete-nos a ações que requerem mais de um indivíduo para que aconteça uma conversação e, conseqüentemente, para que se comuniquem.

Sánchez (2009), ao discutir os métodos orientados para a comunicação, comenta que, nesse momento, valorizam-se as atividades comunicativas, pois esse período se exime, inclusive, da palavra exercício (de exercitar), utilizada pelas abordagens estruturalistas.

Segundo o autor, as atividades comunicativas reúnem os seguintes elementos: fundamentam-se na comunicação de conteúdos importantes entre interlocutores; os aspectos formais da língua estão subordinados ao conteúdo; são participativas e interativas; têm desenvolvimento em ações concretas (SÁNCHEZ, 2009).

---

<sup>38</sup> Categorias nocionales: conceptos expresados a través de la lengua, como, por ejemplo, tiempo, cantidad o frecuencia. Categorías funcionales: de naturaleza pragmática, la función corresponde a lo que se hace con la lengua, a las intenciones de la/del hablante en el uso de la misma. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, ofrecer algo, quejarse, negar, afirmar, pedir o informar.

Observamos pelo exposto que, para essas atividades, a recepção dos conteúdos pode ocorrer por meio de contextos das ações do cotidiano e interação entre os aprendizes. Para isso, é necessário que os alunos usem o vocabulário necessário para o desenvolvimento dessas atividades. Nesse sentido, a abordagem comunicativa requer o trabalho com o léxico da língua e também das estruturas linguísticas importantes para que essa comunicação se concretize. Dessa forma, não podemos propor o ensino e aprendizagem desconectando léxico e estrutura, pois ambos são necessários e essencialmente desenvolvidos juntos. Sobre isso, Sánchez (2009, p.117, tradução nossa) discorre:

Definir o conteúdo sob a perspectiva da realidade comunicativa apresenta uma ampla variedade de possibilidades não somente no relacionado com as situações comunicativas, mas, sim, e, sobretudo, no que se refere ao léxico e estruturas linguísticas que possam usar para levar a cabo as funções seleccionadas.<sup>39</sup>

Assim, é válido que o docente tenha cuidado e preocupe-se em combinar os conteúdos necessários à aprendizagem da língua estrangeira (as estruturas linguísticas e o léxico da língua), à comunicação (interação entre os alunos) de forma encadeada e harmônica. Abadía (2000, p.90, tradução nossa) esclarece que “O Enfoque Comunicativo não descuida do ensino da gramática, como muitas vezes se pensou, pelo contrário, tenta conseguir um equilíbrio entre a exatidão gramatical e a eficácia comunicativa.”<sup>40</sup>

A abordagem comunicativa é um momento que proporciona ao professor certa versatilidade no desenvolvimento das atividades, pois inicialmente teve o período que passou de uma noção estruturalista a uma funcionalista que, aos poucos, ganhou espaço e incorporou-se no ensino de maneira mais sólida na última década (2000-2010).

Sánchez (2009) expõe alguns métodos orientados pela abordagem comunicativa: o método comunicativo, o natural, o método por tarefas e o método baseado no conteúdo.

De acordo com o autor, no método comunicativo, os conteúdos para que os alunos se comuniquem são previamente selecionados, baseados nos campos semânticos e nas áreas temáticas, em situações que se concretizarão, nas funções que devem realizar e nos registros linguísticos (estruturas linguísticas) que levem ao uso do que se propõe (SÁNCHEZ, 2009).

---

<sup>39</sup> Definir el contenido desde la perspectiva de la realidad comunicativa presenta una amplia variedad de posibilidades no solamente en lo relacionado con las situaciones comunicativas, sino, y sobre todo, en lo relativo al léxico y estructuras lingüísticas que pueden usarse para llevar a cabo las funciones seleccionadas.

<sup>40</sup> El Enfoque Comunicativo no descuida la enseñanza de la gramática, como muchas veces se le ha reprochado, más bien intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa.

O método natural está relacionado às hipóteses de Krashen: 1. A hipótese da aquisição e da aprendizagem; 2. A hipótese da ordem natural na aquisição da linguagem; 3. A hipótese do monitor; 4. A hipótese do *input*; 5. A hipótese afetiva, e 6. A hipótese do filtro (SÁNCHEZ, 2009, p.129-130).

O método por tarefas não deve ser considerado uma novidade metodológica isolada, pois tem seus primeiros registros nos meados da segunda metade do século XX. O trabalho com o método por tarefas está relacionado com o entorno do aluno, “[...] também prioriza o valor do significado, da comunicação, do conteúdo frente à forma”<sup>41</sup> (SÁNCHEZ, 2009, p.147, tradução nossa).

O método baseado no conteúdo usa como suporte a língua de aprendizagem. Segundo Sánchez (2009), é imprescindível que os conteúdos a serem ensinados sejam utilizados na língua estrangeira, considerando, inclusive, que o conteúdo estudado esteja relacionado a temas de interesse do aluno.

### 3.4 O vocabulário e as Diretrizes Curriculares

No cenário brasileiro, com relação ao campo legal do ensino de LE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 20-12-1996) no artigo 26, parágrafo 6º, instituiu a obrigatoriedade de ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna no currículo, a partir da 5ª série, à escolha da comunidade escolar. Em 2005, o governo introduziu a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio (Lei 11.161, de 05-08-2005), porém com matrícula facultativa para o aluno, e também facultou sua inclusão no Ensino Fundamental – terceiro e quarto ciclos. O processo de inclusão da língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino médio deveria ter sido concluído em 2010.

Diante da necessidade de estabelecer bases para a Educação e o funcionamento do currículo escolar e suas disciplinas, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) em 1998 e do Ensino Médio em 2000. E, com a instituição da lei que oferta a língua espanhola (2005), houve também a necessidade de estabelecer bases para essa disciplina específica, por isso, em publicações futuras à Lei de 2005, já se incluiu a língua estrangeira moderna (Espanhol) também.

O MEC tem essa preocupação em uniformizar o currículo no País, por isso propõe referências a partir de orientações para o desenvolvimento das diferentes disciplinas, de modo

---

<sup>41</sup> [...] también prioriza el valor de significado, de la comunicación, del contenido frente a la forma.

que tenta garantir a todos os brasileiros, inclusive de níveis socioeconômicos diferentes, uma educação igualitária. As Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram publicadas em 2006, trazendo sugestões específicas para o trabalho com a língua espanhola e, em 2007, na publicação dos PCN +, que são Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, também já se incluiu a língua espanhola.

Nesta seção, discutiremos esses documentos que tentam regulamentar o ensino oferecendo sugestões para que o desenvolvimento do currículo se torne, na medida do possível, mais uniforme dentro do território nacional, e nessas discussões, pretendemos detornos no ensino do vocabulário.

### **3.4.1 O ensino do vocabulário: o que dizem os documentos oficiais da educação básica brasileira**

#### **➤ Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Com a reforma curricular do Ensino Médio, esta etapa da educação básica passa a compreender três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ao discorrer sobre o conhecimento de língua estrangeira moderna, disciplina de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o PCN-EM (2000, p.25) esclarece que, a partir da LDB, essa disciplina tornou-se importante na formação do indivíduo como qualquer outra do currículo, já que proporciona um “conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado”, assumindo a função de ser veículo de comunicação entre os homens.

O PCN-EM (2000, p. 27) é anterior à instituição da lei que regulariza o oferecimento da língua espanhola no Ensino Médio, porém este documento já aborda a questão do monopólio da língua inglesa como prioritária no ensino de línguas estrangeiras. Não defende a substituição da língua, haja vista sua importância no mundo globalizado, mas expõe a necessidade de inserir outras línguas estrangeiras no currículo, levando em consideração, inclusive, a realidade histórica e local de cada região.

Nesse sentido, o documento traz uma proposta de como trabalhar a língua estrangeira moderna, pois até esse momento tem-se trabalhado as quatro habilidades: entender, falar, ler e escrever, deixando-as, muitas vezes, centradas apenas nos preceitos da gramática normativa.

Observada a necessidade de expor o aprendiz a oportunidades de ouvir e falar, pensou-se nas seguintes habilidades para desenvolver algumas competências comunicativas:

#### **Representação e comunicação**

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situação de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais.

#### **Investigação e compreensão**

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

#### **Contextualização sociocultural**

- Saber distinguir as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (PCN-EM BRASIL 2000, p.32).

Nota-se que tais competências estão intrinsecamente unidas às quatro habilidades que são necessárias ao estudante para se comunicar bem, seja na língua materna, seja na estrangeira. Para o desenvolvimento dessas competências apontadas pelo PCN-EM (2000), é necessário, entre muitas atividades que podemos oferecer ao aluno, o trabalho com o vocabulário, pois é essencial para compreensão e produção de textos. Por exemplo, para trabalhar as variantes linguísticas, podemos iniciar com exercícios de vocabulário e uso do dicionário, propor que busquem se a obra traz ou não essas variantes; registro e vocábulo que expressem a ideia ou que processem bem a comunicação, também podem ser desenvolvidos com atividades que aperfeiçoem o vocabulário, no caso da produção e da recepção, que estão diretamente ligados ao trabalho de coesão e coerência.

Sobre o léxico, o documento propõe substituir as listas por uma contextualização mais efetiva. O exemplo utilizado pelo Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio é o vocabulário da alimentação, que na língua estrangeira sempre causa bastante curiosidade dos alunos, sugerindo que o professor trate desse tema em conjunto com o professor de geografia, pois podem explorar clima, solo, chegando aos hábitos alimentares, atitude que gera um

trabalho com a língua (gramática, vocabulário), além de desenvolver, simultaneamente, aspectos da competência sociolinguística, sociais e culturais.

Com essa perspectiva apontada pelo PCN-EM, notamos uma preferência pelo desenvolvimento de situações que o aprendiz se envolva com a língua estrangeira de modo que possa estabelecer vínculos com o real, ou seja, criar a oportunidade de o aluno usar a língua em situações de seu cotidiano, as quais façam sentido e estando contextualizadas à sua vivência.

Para desenvolver o vocabulário da alimentação, sugerimos também uma visita ao supermercado próximo da escola, participação ou realização de um evento com uma comida típica, além de uma aula de culinária, ou seja, fazer com que os alunos façam uma receita na escola. Partindo dessas atividades que envolvem essas situações, os alunos terão contato com outros temas além daquele que iniciou a aula, por exemplo, no supermercado, com valores e localização dos produtos; na aula de culinária, as unidades de medida. São ações que valorizam as situações cotidianas do aluno, além de estarmos inserindo a teoria na prática.

#### ➤ **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**

Em 2000, havia sido publicado o PCN-EM para que houvesse uma atualização necessária na educação brasileira, pois as diretrizes do final dos anos 60 já se mostravam antigas para a dinamicidade e pelos rumos que tomavam a educação. Com a recente organização em três áreas do conhecimento, há também o objetivo de contextualizar as disciplinas do currículo, de modo que o aluno se sinta cada vez mais participante da sociedade de maneira crítica e democrática. A língua estrangeira moderna está inserida na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que propõe que o aluno deve aprender a comunicar-se adequadamente em diferentes situações da vida.

Em 2007, foi publicado o PCN+, cujo objetivo é estabelecer algumas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para a elaboração desse documento, houve discussão e a participação da comunidade acadêmica, de professores e alunos da rede pública, além das equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação<sup>42</sup>. O PCN+ traz sugestões de procedimentos pedagógicos, organização do trabalho escolar e adequação às transformações do mundo contemporâneo. Essas orientações, assim como outros documentos, não têm

---

<sup>42</sup> Informação obtida no site História do Ensino de Línguas no Brasil: <http://www.helb.org.br>

pretensão normativa, apenas procura orientar com relação às mudanças da reforma educacional definidas pela LDBEN (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação. Mesmo o PCN+ concentrando-se na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ele visa à escola em sua totalidade.

Com relação aos conteúdos em Língua Estrangeira Moderna, o PCN+ sugere o trabalho a partir de três frentes: 1. A estrutura linguística; 2. A aquisição de repertório vocabular; 3. A leitura e a interpretação de textos. Essas três frentes facilitam o trabalho do professor, já que o número de aulas semanais não é muito grande, e as salas apresentam uma heterogeneidade de alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma.

O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no Ensino Médio (PCN+, 2007, p.100).

Podemos dizer que o trabalho com texto é importante para efetivar não só a estrutura linguística, mas também a aquisição de repertório vocabular. Neste sentido, devemos valorizar as propostas de aprendizagem e aperfeiçoamento do acervo lexical dos alunos, por isso nossa pesquisa resulta em um Guia que pode oferecer uma alternativa para melhorar as maneiras de o professor contribuir para essa aprendizagem. Ou seja, vemos no dicionário um meio de colaborar para esse aumento de acervo lexical do estudante, proporcionando, conseqüentemente, os conhecimentos gramatical, semântico, cultural, morfológico, fonológico, etc.

As três frentes propostas pelo documento estão interligadas no momento da aprendizagem e, de fato, não há como proporcioná-las ao aprendiz, desconectada uma da outra. Neste caso, o trabalho com o vocabulário é sempre importante e questionador, pois quando se menciona o assunto 'vocabulário', vem-nos à mente as listas de palavras. Sobre isso, o PCN+ orienta que:

Trabalhar por analogias ou oposições entre palavras a partir de temas é mais produtivo do que propor a simples memorização de listas de vocábulos dissociados de contextos. Não se espere, contudo, que o aprendizado de línguas estrangeiras não exija memorização. [...] O trabalho por temas e áreas de conhecimento, além de favorecer a interdisciplinaridade, propiciará aquisições contextualizadas de vocabulário, tornando fértil o recurso à memorização que, descontextualizado, em forma de listas intermináveis, sempre cairá na esterilidade (PCN+, 2007, p. 102).

Como no caso do tema alimentação, já mencionado no item anterior, ensiná-lo de forma interdisciplinar com geografia, por exemplo, ou de forma contextualizada com uma receita culinária ou a participação em um evento de uma comida típica, oferece ao aluno o contato com um conjunto de vocabulário que caiba naquele determinado contexto. No caso da receita culinária, haverá grupos de palavras que aparecerão em outros contextos, como os verbos: *batir, mezclar, descascarar...* . No caso da estrutura linguística, o imperativo é comum em receitas, pois sugere como fazer: *mezcle la leche con..., trocee los tomates...*

O ensino do vocabulário não pode acontecer de forma aleatória. O aluno precisa ter um tema definido e um foco, esse tema pode levar a outros campos semânticos e, diante desse fato, utilizar a oportunidade para abordar outros assuntos, mas é preciso que toda atividade esteja contextualizada com o que realmente vivenciamos no dia a dia.

Neste sentido:

A forma mais adequada de propiciar a aquisição e a ampliação do repertório vocabular nesse ciclo é por meio da leitura e da exploração de textos de diversas naturezas, apoiadas em atividades temáticas e de associação de vocábulos que partem de um determinado contexto e remetem a outros, por analogia ou antagonismo. Por exemplo, ao propor a leitura de um texto que aborde o uso de anabolizantes associados à prática de exercícios físicos, pode-se utilizar o recorte semântico desse texto como base para o encadeamento de palavras e expressões que ocorram em texto complementar sobre nutrição, dieta saudável e atividade física (PCN+, 2007, p.102).

É interessante que o professor utilize toda oportunidade proporcionada pelo convívio em sala de aula para desenvolver o vocabulário, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, tentando explorar, principalmente a partir de temas de interesse dos estudantes adolescentes. Diante dessa necessidade e no intuito de colaborar com o professor, o PCN+ apresenta um conjunto de temas em que se pode aproveitar o conhecimento que os aprendizes possuem além dos quais proporcionam, também, interfaces com outras disciplinas:

- dinheiro e compras (moedas internacionais);
- a casa e o espaço em que vivemos;
- gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões);
- família e amigos;
- o corpo, roupas e acessórios;
- problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social);
- viagens e férias;
- interesses e uso do tempo livre;
- lugares (a cidade, a praia, o campo);
- comida e bebida;
- trabalho e estudo;
- o ambiente natural (ecologia e preservação);
- máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia;
- objetos de uso diário;

- profissões, educação e trabalho;
- povos (usos e costumes);
- atividades de lazer;
- notícias (a mídia em geral);
- a propaganda;
- o mundo dos negócios;
- relacionamentos pessoais e sociais;
- problemas sociais;
- artes e entretenimento;
- problemas mundiais;
- a informação no mundo moderno;
- governo e sociedade;
- política internacional;
- ciência e tecnologia;
- saúde, dieta e exercícios físicos.

Muitos destes tópicos podem também funcionar como temas estruturadores em Língua Estrangeira, inclusive por suas interfaces multi e interdisciplinares (PCN+, 2007, p.103).

Notamos pelo exposto que o documento nos oferece diversas possibilidades de desenvolver trabalhos em sala de aula por meio de uma infinidade de temas, além da relação com outras disciplinas que podem ser estruturadas, permitindo assim um contato direto com a aprendizagem do léxico para comunicação (que envolve os usos da língua), como o léxico temático (que envolve todas as disciplinas que o aluno estuda).

Unindo o conhecimento estrutural da língua ao temático, podemos incluir o uso do dicionário por meio de atividades que abordem não só a disciplina de língua materna ou estrangeira e seus conhecimentos específicos, como também as relações inter e multidisciplinares com as outras disciplinas do currículo. As orientações de uso do dicionário para ampliar o conhecimento de vocabulário estão especificadas tanto no documento PCN+ como nesta pesquisa que se desenvolve para contribuir com este trabalho do professor nas aulas de língua espanhola.

É importante que, ao consultar o dicionário, o aluno seja capaz de construir significados, o que implica o domínio estrutural e também domínio do vocabulário dentro de contextos propostos pelo professor ou, ainda, contextos que os estudantes trazem de sua vivência. As consultas aos dicionários também podem acontecer por meio de uma pesquisa sobre algum tópico cultural relacionado aos países de língua espanhola. Sobre o uso do dicionário, o documento salienta:

**A familiaridade no manejo do dicionário**, dentro e fora da sala de aula, é importante subproduto do desenvolvimento do repertório vocabular. O professor de língua estrangeira deve propiciar a seus alunos atividades que incluam

- **a busca de palavras no dicionário** e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;

- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado em língua estrangeira;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);
- os diversos modos de, **no dicionário bilíngue**, acessar *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética na descrição das acepções;
- **outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer** (PCN+, 2007, p.102, grifo nosso).

Assim, o uso do dicionário está incluído no documento a fim de desenvolver a aprendizagem do vocabulário. Nesse sentido, quando usamos o dicionário como material didático complementar, há um ganho para o aluno, já que, com o uso do dicionário, ele também aprenderá a construir um estudo autônomo, a partir dos tópicos acima descritos pelo PCN+. Notamos nesses tópicos que os alunos precisam estar familiarizados com o dicionário, ou seja, saber explorar a obra para que obtenha as informações necessárias para desenvolver seu conhecimento de vocabulário e contribuir para o desenvolvimento de sua competência discursiva. Por exemplo, para o aluno escolher um sentido adequado ao contexto, é preciso que saiba que nem sempre o primeiro equivalente será utilizado, devendo criar o hábito de ler os outros equivalentes presentes na microestrutura do dicionário consultado.

Faz-se necessário orientar o aprendiz de que toda abreviação e símbolos fonéticos terão uma lista na parte inicial do dicionário (*front matter*, para os lexicógrafos) a qual orienta o consulente. Orientá-lo, também, que buscamos uma palavra em português para escrever texto em língua estrangeira e busca-se uma palavra em língua estrangeira para compreender o texto. O aluno precisa saber a melhor forma de ter acesso, no dicionário, às expressões idiomáticas, gírias, ou seja, a todo conjunto de unidades lexicais que se unem para formar um único sentido. Fazê-lo observar, também, que a técnica de tradução é diferente de compreender um texto, ou seja, mostrar ao aluno que, para realizar uma tradução, o dicionário precisa oferecer informações suficientes para que seja possível esse trabalho.

Com relação aos exercícios gramaticais, não podemos excluí-los totalmente, “o domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos” (PCN+, 2007, p.101). O documento esclarece que não é necessário um estudo canônico da gramática e da norma culta, mas, sim, colaborar para que o aluno tenha clareza quanto ao uso das estruturas necessárias para se comunicar.

Para a leitura e interpretação de textos, a proposta é “apresentar textos publicitários, jornalísticos, narrativos, dissertativos, poéticos, literários, científicos”, para que o aluno tenha, inclusive, contato com a linguagem formal e informal, além de poder observar “a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais” (PCN+, 2007, p.103). Nestes casos, o aluno tem como material didático a possibilidade de pesquisar em um dicionário e, a partir do texto proposto pelo professor, desenvolver pesquisas, atividades que colaborem na aprendizagem do repertório vocabular. Pois “pela aquisição contínua e gradual de vocabulário, o aluno adquirirá, também, a habilidade de adequar enunciados a contextos” (PCN+, 2007, p.104).

É comum encontrar no PCN+ discussões que envolvam a codificação e a decodificação de textos, funções essas que também fazem parte da obra lexicográfica. Ou seja, o dicionário bilíngue, por exemplo, tem a função passiva, que colabora para a compreensão; e a função ativa, que colabora para a produção. Dessa forma, não podemos deixar de mencionar seu valor didático na construção de textos coesos e coerentes, assim como na compreensão dos aspectos socioculturais necessários para não só compreender como também elaborar textos.

Para o Ensino Médio, o professor deve selecionar textos que, entre outras habilidades, ampliem o vocabulário. Trabalhar a leitura e a interpretação textual são habilidades essenciais, além de propiciar conhecimento cultural e sobre as diversas linguagens. Esse tipo de trabalho envolve o vocabulário que, de uma forma ou de outra, precisa ser aprendido. Para isso, o PCN+ propõe algumas técnicas com o texto: “identificação das ideias principais, levantamento das palavras-chave, identificação do tema ou assunto, trabalho com as palavras-ferramenta e chamadas ‘palavras-transparentes’” (PCN+, 2007, p.117). Ao fazer esse levantamento de palavras, estamos retirando-as/ selecionando-as do texto, formando uma lista de palavras; entretanto, isso colaborará para o entendimento do texto, pois é um trabalho que gera um resultado, e não podemos diminuir esse tipo de atividade somente porque trabalhamos a palavra separadamente.

Esse documento valoriza a questão do trabalho com o vocabulário. Contudo, muitas vezes, a aquisição do léxico é julgada de maneira negativa; há falta de incentivo e falta de uma maneira adequada de trabalhar o léxico com o aluno. Precisamos desmistificar certas práticas e envolvê-las de significado e de dinamicidade. O professor precisa inovar e mudar as atividades, diversificar, pois não podemos falar que não se pode trabalhar o vocabulário com as estruturas. É necessário trabalhá-las de maneira apropriada, pois “Aprendemos estruturas,

vocabulário, regras combinatórias, socialmente convencionadas, para entender e sermos entendidos. É na produção de sentido que reside o objetivo fundamental do ato de linguagem” (PCN+, 2007, p.118).

Ao discutir as formas de avaliação, o PCN+ (2007, p.127) propõe observar, entre algumas das competências e habilidades em língua estrangeira, “uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta”, ou seja, que o dicionário é um material didático de apoio reconhecido como fonte de conhecimento e do qual o aluno pode tirar proveito, inclusive no processo avaliativo proposto pela escola. Dentre algumas dessas formas de avaliação expostas, também nos chama a atenção “selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso”, o que nos remete ao uso do dicionário, seja impresso, seja eletrônico. Há inclusive o seguinte item: “fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira”, como os dicionários *online* e eletrônicos, dependendo da possibilidade de uso pelo aluno ou pela escola.

#### ➤ **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs)**

Como já mencionado, a disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol – tornou-se obrigatória em horário regular de aula no Ensino Médio, nas escolas públicas e privadas, com a sanção da Lei nº 11.161 (05-08-2005). As Orientações Curriculares Nacionais publicadas em 2006 trazem orientações relativas às três áreas do conhecimento e, em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conseqüentemente, incluíram no rol de disciplinas, um capítulo dedicado ao ensino da Língua Espanhola, que tem o objetivo de sinalizar seus rumos, propondo um caráter minimamente regulador, assim como acontece com todo o documento, além de estabelecer a diferença do papel da língua estrangeira no “âmbito da educação regular” e no “âmbito do ensino livre”, já que se trata de naturezas diferentes e, salienta o documento, a regra é a mesma, inclusive quando o ensino de línguas na escola for terceirizado, pois o ensino de línguas estrangeiras:

precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (OCNs, 2006, p. 131).

A língua espanhola é bastante heterogênea, apresentando uma pluralidade linguística e cultural muito grande; para tanto, exige de seus aprendizes uma reflexão maior. Por isso, o

documento também trata desse assunto, ou seja, “Que Espanhol ensinar?” uma vez que não podemos sacrificar suas diferenças nem reduzi-las a pequenas amostragens.

Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se (OCNs, 2006, p.134).

É importante que o aluno esteja em contato com essa variedade que proporciona a língua espanhola. Como professores, ao usar a língua estrangeira, fazemos escolhas com relação ao registro da língua; entretanto, no conteúdo de nossas aulas, faz-se necessário apresentarmos ao aluno todo tipo de variedade possível para se explorar o conhecimento léxico e as estruturas que proporcionam esse idioma, conseqüentemente outros saberes atrelados a essa aprendizagem que façam os alunos entenderem suas variedades, a natureza regional, social, cultural dos povos, línguas e linguagens. Os falsos amigos ou palavras cognatas é algo muito explorado nas aulas de língua espanhola no Brasil, mas como apontam as Orientações Curriculares Nacionais, apesar de ser um trabalho interessante para contrastar a língua portuguesa e a língua espanhola, as aulas não podem limitar-se a isso.

Como já foi assinalado, este documento não possui caráter dogmático e respeita as peculiaridades de cada situação de ensino, razão pela qual não oferece uma listagem fechada de conteúdos ou temas a serem desenvolvidos de maneira uniforme. Antes, o que se objetiva é delinear alguns princípios gerais que permitam aos docentes:

a) realizar uma reflexão criteriosa acerca da função da Língua Espanhola na escola regular; b) estabelecer os objetivos realizáveis, considerando-se as peculiaridades (regionais, institucionais e de toda ordem) de cada situação de ensino, e das relações entre o universo hispânico e o brasileiro, em toda a sua heterogeneidade constitutiva; c) selecionar e sequenciar os conteúdos – temáticos, culturais, nocional-funcionais e gramaticais – mais indicados para a consecução dos objetivos propostos; e d) definir a(s) linha(s) metodológica(s) e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino–aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar e, de acordo com isso, fazer a escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação (OCNs, 2006, p. 146).

As sugestões pedagógicas que as Orientações Curriculares Nacionais oferecem com relação ao ensino da Língua Espanhola são para promover no professor uma reflexão criteriosa acerca da função dessa língua. Por isso, considerar as peculiaridades regionais, sequenciar os conteúdos e definir as linhas metodológicas permitem ao docente seguir passos que lhe proporcionarão melhores resultados.

Quando o professor pensa na função da Língua Espanhola para o ensino, ele estabelece objetivos a serem alcançados e, com esses objetivos, pensa no público que tem, nas necessidades desse público e até aonde o aluno consegue chegar. Refletir a função da língua permite ao professor desvendar como a escola, por meio de seu trabalho, pode promover o desenvolvimento do conhecimento do patrimônio linguístico-cultural de um dado povo.

O aluno tem sua particularidade regional e institucional (seja familiar, seja religiosa), dessa forma, é importante considerar as relações entre o universo hispânico e o brasileiro, ou seja, de que forma podemos estabelecer essas relações e levá-las para a sala de aula. Um exemplo é procurar saber se próximo à região há algum grupo descendente hispânico como uma maneira de explorar a importância da cultura e da aprendizagem da língua, valorizando essa função que compete à escola de levar o aluno ao conhecimento, vinculando-o à realidade.

É importante que o trabalho seja heterogêneo, mas é preciso que seja apresentada ao aluno uma sequência de estratégias definidas, possibilitando explorar todo material preparado (elaborado para colaborar), beneficiando o estudante. É válido quando o aluno nota os resultados alcançados por ele, através do esforço da aprendizagem. Ao realizar a escolha de material e estratégias, o professor precisa ter coerência em adotar algo que pondere os tipos de atividades que poderá realizar com seus alunos. Deve, portanto, fazer a escolha adequada dos materiais. Todos esses passos competem ao professor.

Com relação aos objetivos e conteúdos a serem considerados no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio, mesmo o documento não os listando de forma dogmática, oferece algumas sugestões de grandes temas que os professores podem selecionar para o trabalho em sala de aula, temas pensados a partir da transversalidade presente na lei que rege a educação brasileira:

- **políticas:** formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias, etc.;
- **econômicas:** poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho, etc.;
- **educação:** sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação, etc.;
- **sociais:** habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes, etc.;
- **esportes:** valorização e prestígio social, fins de sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos, etc.;
- **lazer:** opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais;
- **informação:** papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet), etc.;
- **línguas e linguagens:** questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao

seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens, etc.

Ainda que essa lista possa e deva adaptar-se às diferentes realidades do país, é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão (OCNs, 2006, p.149-150).

No que se refere aos meios para alcançar as habilidades e competências na Língua Espanhola, o documento defende que o aprendiz se aproprie “das peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro” (OCNs, 2006, p.151); para isso, é necessário que, no currículo, conste conteúdos como: 1. A competência (inter)pluricultural como meio de acesso a diferentes culturas, ou seja, nacionais e regionais, principalmente no caso da Língua Espanhola, em que são muitos os países que a têm como língua oficial, oferecendo muitas diversidades culturais entre os países e até mesmo regionais, possibilitando o desenvolvimento de diferentes temas em sala de aula; 2. Competência comunicativa é o conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos que permite o processo de comunicação com o outro; 3. Compreensão oral possibilita a aproximação do outro, vai além de compreender as frases e textos que o outro diz, é preciso que os alunos consigam compreender também as pausas, o silêncio (o que isso quer transmitir), além das insinuações, ou seja, a entonação, o ritmo, a ironia; 4. Produção oral trata-se de quando o aprendiz assume o turno e posiciona-se como falante na nova língua; 5. Compreensão leitora vai além de decodificar o signo linguístico, é necessário que o aluno seja capaz de interagir a partir de suas experiências pessoais; 6. A produção escrita trata-se de expressar suas ideias em outra língua, considerando o conhecimento de sua realidade.

De acordo com o documento, o material didático:

é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, **dicionários**, entre outros. Assim, um manual de instruções de funcionamento de um aparelho ou a embalagem de um produto alimentício pode, em dado momento, converter-se em material didático de grande utilidade (OCNs, 2006, p.154, grifo nosso).

O que se discute nas OCNs corrobora o que propomos na presente pesquisa, ou seja, o uso do dicionário como material didático, o qual deve estar presente nas aulas de língua todo momento e que o professor pode usá-lo mais efetivamente em atividades previamente selecionadas para ajudar no desenvolvimento de léxico da língua estrangeira.

➤ **Currículo do Estado de São Paulo: currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) - Espanhol**

O Currículo (2011) afirma que o papel da Língua Espanhola deve, em primeiro lugar, ser educativo, oferecer um conhecimento sólido para uma reflexão sobre os diferentes idiomas (nesse caso, português/ espanhol) de maneira histórica e atual, contemplando os “espaços geográficos, físicos e discursivos variados” (CURRÍCULO SP, 2011, p.147). O papel educativo da língua é primordial para “superarem imagens correntes, estereótipos e até preconceitos que circulam no senso comum sobre a língua espanhola e sobre as nações e os indivíduos que a falam” (CURRÍCULO SP, 2011, p.147).

O objetivo principal é a formação do cidadão; entretanto, não se pode minimizar o ensino linguístico, pois refletir sobre a língua que se aprende e que se ensina é um dos aspectos fundamentais para a realização de um trabalho em que se obtenham resultados mais efetivos. Quando se propõe o ensino da língua estrangeira é importante que se tenha propósito de “focalizar a heterogeneidade e a variedade (linguística e cultural), relativizando valores e formas de ser, e poderá contribuir, desse modo, para a inclusão social, étnica, cultural, etc., bem como para a constituição de uma cidadania ativa, local e global” (CURRÍCULO SP, 2011, p.147). Para isso, o aluno precisa ter conhecimento da língua (sistema e estruturas), assim como conhecer ou ser informado sobre o sentido/ significado de expressões, vocabulário, etc.

É preciso haver um esforço cognitivo como solicita o currículo, assim o aprendiz da língua não terá uma visão simplista. Para isso, o docente pode propor um trabalho a partir de textos vinculados aos temas da cultura, do social, dos espaços geográficos da língua espanhola, das variedades, dos estereótipos, dos preconceitos; contudo, é preciso que juntamente com isso se trabalhe, também, as estruturas linguísticas, o vocabulário, as expressões, etc.

É interessante que se promova o ensino das formas da língua, para evitar falhas na comunicação em situações reais. Não defendemos uma aplicação de regra da língua e uma visão diminuída, mas que haja uma “construção coletiva” para fazer sentido no momento de se usar a língua, “ser entendida e assimilada”. “Refletir sobre o que é possível ou não é possível dizer numa língua vai muito além da clássica consideração do certo e do errado” (CURRÍCULO SP, 2011, p.148).

O documento comenta que não se pode limitar às clássicas abordagens e promover um ensino “partindo de unidades (nos níveis lexical, fônico, morfológico, sintático, ortográfico,

etc.) Novas formas de contrastar, que considerem questões de natureza sociocultural e discursiva [...]” são necessárias para entender “esse outro que está constituído simbolicamente por essa outra língua” (CURRÍCULO SP, 2011, p.148).

Ainda que haja muitos trabalhos que envolvam a abordagem lexical (NADIN; LUGLI, 2013; PARREIRA DA SILVA, 2010), ainda há preconceito com relação ao ensino do vocabulário nas aulas, já que atualmente há uma preferência pelo desenvolvimento da língua estrangeira a partir de uma concepção discursiva, social e cultural; contudo, dinamizar o léxico não significa excluir o contexto, muito pelo contrário, é um trabalho com a palavra a partir do contexto da cultura, do geográfico, das variedades, enfim tudo o que pode envolver a língua estrangeira.

Destaquemos um trecho do currículo para observarmos que o trabalho com alguns conceitos pode não ser tão passivo como muitas vezes parece, pois depende de como pode ser desenvolvido pelo professor:

Deve-se evitar, portanto, considerar a aula de espanhol como um espaço no qual o professor “fornece” ao aluno uma série de conceitos e dados gramaticais, listas de vocabulário, de falsos cognatos ou falsos amigos, que são recebidos passivamente; é preciso, sim, passar a adotar metodologias mais ativas, ceder lugar à negociação de significados, em suma, abrir espaço à construção e constituição de aprendizagens significativas (CURRÍCULO SP, 2011, p.148).

Dessa forma, trabalhar os novos olhares propostos pela Lexicografia Pedagógica com o uso do dicionário pedagógico é trazer para a sala de aula um material didático de apoio que colabora para que o aluno tenha uma opção que o ajude não somente para o desenvolvimento do repertório lexical, mas também pode realizar trabalhos contrastivos da língua, observar questões culturais e ideológicas das línguas, verificar questões ortográficas, gramaticais, de pronúncia, sinônimos, antônimos. Observemos ainda:

Convém, igualmente, não esquecer que as competências comunicativas incluem não só as linguísticas, mas também as sociolinguísticas e pragmáticas. Portanto, não é possível nos limitarmos às tradicionais competências léxicas, gramaticais e fonético-fonológicas. Ignorar a dimensão social do uso da língua ou as competências discursivas e organizativas equivaleria a permanecermos apenas no “esqueleto” da comunicação (CURRÍCULO SP, 2011, p.150).

Vale ressaltar que a competência léxica faz parte de uma língua, seja materna, seja estrangeira, e não podemos desprezá-la, pois para se comunicar, para entendermos textos e contextos, compreender, falar, comunicar, precisamos de vocabulário. Os resquícios do

trabalho puro com o léxico realizado para tradução (do método gramática-tradução) não pode impedir que se dê a oportunidade aos alunos de desenvolverem atividades com o vocabulário.

### 3.4.2 *Outro olhar: o Quadro Comum Europeu para o ensino de línguas estrangeiras*

Voltamos, também, um olhar para o Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QCER). Embora esse documento tenha sido elaborado visando ao continente Europeu, observamos que pode ser valioso para nosso trabalho, já que se trata de ensino de língua estrangeira, mais precisamente uma das línguas que fazem parte do continente Europeu. Além disso, no início do documento, há algumas notas para quem for utilizá-lo, dentre as quais destacamos:

O usuário pode utilizar o Quadro de referência como quiser, igual que qualquer outra publicação. De fato, esperamos que alguns leitores se sintam estimulados para utilizá-lo, de forma que não havíamos previsto isso. Não obstante, o Quadro de referência foi elaborado pensando em dois objetivos:

1. Encorajar todos aqueles relacionados profissionalmente com a língua, assim como nos alunos, a reflexão sobre as seguintes perguntas:

- O que realmente fazemos quando falamos uns com outros ou quando escrevemos?
- O que nos capacita para agir dessa maneira?
- Quais são as capacidades que temos que aprender quando tentamos utilizar uma nova língua?
- Como estabelecemos nossos objetivos e avaliamos nosso progresso no caminho que nos leva da total ignorância ao domínio eficaz de uma língua?
- Como se realiza a aprendizagem de uma língua?

2. Facilitar que os profissionais se comuniquem entre si e informem a seus clientes sobre os objetivos estabelecidos para os alunos e como alcançá-los<sup>43</sup> (QCER, 2002 p.VI, tradução nossa).

Diante disso, não podemos deixar de considerar também a utilização desse documento que irá colaborar com orientações relativas aos níveis de aprendizagem, bem como, o trabalho

---

<sup>43</sup> Naturalmente, el usuario puede utilizar el *Marco de referencia* como quiera, igual que cualquier otra publicación. De hecho, esperamos que algunos lectores se sientan estimulados para utilizarlo de formas que no hayamos previsto. No obstante, el *Marco de referencia* se ha elaborado pensando en dos objetivos:

1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?

2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y sobre cómo alcanzarlos.

do professor para entender os conteúdos de cada nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

No QCER (2002), temos presente a importância do desenvolvimento da competência (inter)pluricultural já comentada no documento brasileiro Orientações Curriculares Nacionais. Desse modo, ao ensinar uma língua estrangeira, é necessário que se inclua e se pense no aspecto da cultura que se manifesta através da língua: “a nacional, a regional ou a social”, de maneira integrada.

O QCER (2002) traz orientações que não permanecem somente no âmbito linguístico, mas envolve estratégia na comunicação e na aprendizagem tanto de textos orais como escritos por meio do processamento da produção, recepção, mediação e interação. Neste sentido, o dicionário bilíngue oferece-nos as funções de produção e recepção.

No caso de nossa pesquisa, “olhar” para o documento europeu situa-nos com relação aos níveis de aprendizagem, ou seja, há uma escala global de referência que de acordo com o conhecimento obtido na língua estrangeira, o aluno se encontra dentro de um nível de aprendizagem. Os níveis (QCER, 2002, p.26) são divididos em:

- Usuário elementar:
  - A1: Quando o aluno compreende e usa expressões familiares e enunciados simples. Pergunta e responde sobre aspectos pessoais. Comunica-se de forma simples se o interlocutor falar lentamente.
  - A2: Compreende prioridades imediatas, como informações pessoais e familiares, compras, meio circundante. Comunica-se em tarefas simples (familiares e habituais). Descreve de modo simples sua formação e seu entorno.
- Usuário independente:
  - B1: Compreende assuntos de trabalho, de escola, momentos de lazer. Produz discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e interpessoal. Descreve experiências, sonhos, esperanças, ambições.
  - B2: Compreende ideias principais de textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo área técnica de especialidade. Tem certo grau de espontaneidade expressando-se de modo claro sobre vários temas.
- Usuário proficiente:
  - C1: Compreende vasto número de textos, longos e exigentes, reconhecendo os significados implícitos. Usa a língua de modo flexível. Expressa-se sobre temas complexos de maneira bem estruturada com articulação e coesão no discurso.

C2: Compreende tudo o que lê e ouve sem esforço. Resume as informações orais e escritas reconstruindo argumentos de modo coerente. Expressa-se espontaneamente com fluência e exatidão, sendo capaz de distinguir variações complexas.

Essas informações que o documento oferece, colaboram para a adequação dos níveis de aprendizagem as quais podem se utilizadas, também, nos momentos de avaliação, quando se fizer necessário. Além de outras informações mais detalhadas sobre esses níveis com relação à capacidade de compreensão oral e leitora, interação oral e produção oral, escrita, aspectos qualitativos do uso oral da linguagem, entre outros, também oferece uma base curricular para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O documento, a partir de alguns tópicos elencados, permite-nos compreender que a aprendizagem de uma língua depende de muitos fatores externos àqueles vivenciados na sala de aula, e são algumas competências gerais que interferem colaborando se o aprendiz as possui ou talvez dificultando se elas estiverem ausentes, a saber:

- Destrezas e habilidades: sociais, de vida, profissional, de lazer;
- Competência existencial: atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos, fatores de personalidade;
- Capacidade de aprender: refletir sobre o sistema da língua, a comunicação, o sistema fonético, as habilidades de estudo e heurística.

Os fatores acima descritos, de acordo com o QCER (2002, p.102-104), influenciam nas competências comunicativas da língua: linguística, sociolinguística e pragmática. Dessas competências, detemo-nos na linguística, entre as quais a competência léxica é a que contribui diretamente para este trabalho de pesquisa. Para nosso conhecimento, a competência linguística abrange: a competência léxica, a gramatical, a semântica, a fonológica, a ortográfica e a ortoépica.

É importante ressaltar que a língua, em seu ato de comunicação no dia da dia, acontece sem que o falante a pense de forma fragmentada como descrita aqui, assim o fazemos de modo que possamos refletir sua construção. A intenção é contribuir de forma útil para uma aprendizagem mais consciente e reflexiva.

Adaptamos por meio do texto do QCER (2002) para demonstrar que a competência léxica compõe-se de: a) elementos léxicos, e b) elementos gramaticais que geram o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade de utilizá-lo.

#### **Quadro 4:** Competências léxicas

a) Expressões feitas, que se compõem de várias palavras que se utilizam e se aprendem como um
---

<p>todo. As expressões feitas incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fórmulas fixas que compreendem: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representantes diretos de funções comunicativas: <i>Encantado de conocerle, Buenos días, etc.</i></li> <li>- Refrões, provérbios, etc.</li> <li>- Arcaísmos residuais; por exemplo: <i>Desfacer entuernos, válgame Dios.</i></li> <li>• Modismos, frequentemente: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metáforas lexicalizadas, semanticamente opacas; por exemplo: <i>Estiró la pata</i> (morreu). <i>Se quedó de piedra</i> (ficou surpreso). <i>Estaba en las nubes</i> (não prestava atenção).</li> <li>- Intensificadores, ponderativos ou epítetos. Seu uso é frequentemente contextual e estilisticamente restringido; por exemplo: <i>Blanco como la nieve</i> (puro), oposto a <i>Blanco como la pared</i> (pálido).</li> <li>• Estruturas fixas, aprendidas e utilizadas como conjuntos não analisados, nos quais se inserem palavras ou frases para formar orações com sentido; por exemplo: <i>Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?</i></li> <li>• Outras frases feitas, como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbos com regime preposicional: <i>convecerse de, alinearse com, atreverse a.</i></li> <li>- Locuções prepositivas: <i>delante de, por medio de.</i></li> <li>• Combinatórias: expressões que se compõem de palavras que habitualmente se utilizam juntas: <i>cometer un crimen/error, ser culpable de</i> (algo mau), <i>disfrutar de</i> (algo bom).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
<p>b) Polissemia: uma palavra pode ter vários sentidos distintos, por exemplo: <i>tanque</i>, um recipiente de líquido, ou um veículo armado e blindado; ou <i>banco</i>, lugar para se sentar ou entidade financeira. Estas palavras incluem membros das classes abertas de palavras: substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, mesmo que estas possam incluir conjuntos léxicos fechados (por exemplo: dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.). Podem-se estabelecer outros conjuntos léxicos com fins gramaticais e semânticos.</p>
<p>Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras: artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, pronomes relativos e advérbios interrogativos, possessivos, preposições, verbos auxiliares e conjunções.</p>

Fonte: Baseado em QCER (2002, p. 108, tradução nossa).

Vejamos como o QCER (2002) divide o domínio do vocabulário entre os níveis de aprendizagem:

#### Quadro 5: Domínio do vocabulário

DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO	
C2	Utiliza com consistência um vocabulário correto e apropriado.
C1	Pequenos e esporádicos deslizos, mas sem erros importantes de vocabulário.
B2	Sua precisão léxica é geralmente alta, mesmo que faça alguma confusão ou cometa erros ao selecionar as palavras, sem que isso coloque obstáculo na comunicação.
B1	Manifesta um bom domínio de vocabulário elementar, mas ainda comete erros importantes quando expressa pensamentos mais complexos, ou quando aborda temas e situações pouco frequentes.
A2	Domina um limitado repertório relativo às necessidades concretas e cotidianas.
A1	Não há descrição disponível.

Fonte: QCER (2002, p.109, tradução nossa).<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Dominio del vocabulario: C2 Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado; C1 Pequeños y esporádicos deslizos, pero sin errores importantes de vocabulario; B2 Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice

Notamos que o domínio do vocabulário da língua faz parte das preocupações do Conselho da Europa ao se propor discutir esse tema por vários momentos neste documento de referência para aprendizagem das línguas. Nesse sentido, entendemos, também, que é mais um documento oficial que, de certa forma, corrobora nossa pesquisa, desenvolvida para a elaboração do Guia para professor de língua espanhola trabalhar com o dicionário em suas aulas. Trabalho que fomenta o ensino e aprendizagem do vocabulário de forma diversificada, uma vez que o docente fará uso do dicionário entre outros recursos que pode incluir, como atividades, textos, música, ou seja, uma infinidade de materiais que o professor pode adequar à proposta.

O documento manifesta-se também com relação ao **desenvolvimento** das competências linguísticas e esclarece que um dos aspectos fundamentais para isso é facilitar a relação com o vocabulário, com a gramática, com a pronúncia e a ortografia. Vejamos algumas possibilidades elencadas pelo QCER (2002) para o desenvolvimento do vocabulário:

- a) mediante a simples exposição às palavras e expressões feitas utilizadas em textos autênticos de caráter oral e escrito;
- b) **mediante a busca nos dicionários por parte do aluno**, ou perguntando o vocabulário aos alunos, etc., segundo seja necessário nas tarefas e atividades concretas;
- c) mediante a inclusão de vocabulário em contexto, por exemplo: com textos do manual e, deste modo, mediante a reutilização desse vocabulário em exercícios, atividades de exploração didática, etc.;
- d) apresentando palavras acompanhadas de apoio visual (imagens, gestos e mímica, ações demonstrativas, representações de objetos reais, etc.);
- e) mediante a memorização de listas de palavras, etc., acompanhada de sua tradução;
- f) explorando campos semânticos e construindo “mapas conceituais”, etc.;
- g) **ensinando aos alunos a usar dicionários bilíngues, dicionários de sinônimos**;
- h) explicando estruturas léxicas e praticando sua aplicação (por exemplo: formação de palavras, composição, expressões de palavras relacionadas, verbos com regime preposicional, modismos, etc.);
- i) mediante o estudo mais ou menos sistemático da distinta distribuição das características semânticas em L1e em L2 (semântica contrastiva)<sup>45</sup> (QCRE, 2002, p.159, tradução nossa, grifo nosso).

---

la comunicaci3n. B1 Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todav3a comete errores importantes cuando expresa pensamientos m3s complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes; A2 Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas; A1 No hay descriptor disponible.

<sup>45</sup> a) mediante la simple exposici3n a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos aut3nticos de car3cter hablado y escrito;

b) mediante la b3squeda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos, etc., seg3n sea necesario en tareas y actividades concretas;

c) mediante la inclusi3n de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilizaci3n de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotaci3n did3ctica, etc.;

Consideremos esses itens expostos pelo QCER (2002) que tratam desde maneiras tradicionais às mais contemporâneas para o desenvolvimento do léxico. No caso do item “c”, trabalhar o vocabulário de um texto e posteriormente atividades a partir daquele contexto é um tipo de exercício pedagógico utilizado nas aulas de línguas há muito tempo, e a nosso ver, o professor pode obter muitos bons resultados com esse tipo de estratégia, pois pode realizá-la de diversas maneiras.

Ressaltemos, também, o item “e”, que menciona o trabalho com as listas de palavras. Podemos observar que, de fato, seria extremamente enfadonho se o professor toda aula propusesse aos alunos fazer uma lista de palavras. Isso deve acontecer a favor do professor e dos alunos. Pode-se propor uma lista com a tradução por meio de uma competição entre os alunos; um trabalho em duplas, em que um aluno fala um determinado vocabulário e o outro traduz; pode haver um terceiro que construa uma oração (diferente da proposta no texto que leram), enfim, existem muitas maneiras de desenvolver atividades utilizando exercícios mais tradicionais e que ajudam a diversificar o ensino do vocabulário.

Também é válido mencionar o trabalho da seleção léxica para exames, matérias e manuais o qual é proposto a partir de alguns critérios como: 1. “escolher palavras e frases-chave”, ou seja, planejar a partir de áreas temáticas e incorporar as diferenças culturais, valores e crenças dos grupos sociais; 2. seguir o “léxico-estatístico” que seleciona as palavras mais frequentes; 3. “escolher textos autênticos falados e escritos” de forma que aprendam todas as palavras que eles contenham; 4. “Permitir que se desenvolva o vocabulário organicamente no momento que esteja realizando uma tarefa comunicativa” (QCER, 2002, p.160).

---

d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);  
 e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;  
 f) explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;  
 g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y  
 h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);  
 i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva) (QCER, 2002, p.159).

## 4 O dicionário no par de línguas português-espanhol no Brasil

Neste capítulo, apresentamos alguns exemplos de dicionários bilíngues português-espanhol que o professor pode usar em suas aulas. Fizemos um levantamento de algumas obras disponíveis no mercado brasileiro e observamos dois aspectos: (i) o que a obra se propõe a oferecer ao usuário, e (ii) qual o perfil do usuário que a obra se propõe a atender. Expomos algumas partes do dicionário escaneadas a fim de introduzir uma análise com relação às questões do público-alvo ao qual o dicionário está direcionado.

Almejamos pontuar algumas questões que envolvem a obra bilíngue, como o dicionário para a compreensão e o dicionário para a produção de textos; o que alguns desses dicionários contêm no *front matter*, *middle matter* e *back matter*; se eles disponibilizam orientações ao usuário bem como se há informações sobre qual o público-alvo da obra.

Selecionamos cinco dicionários para este capítulo de análise, são eles: Dicionário escolar espanhol Pons (2010), Dicionário escolar WMF (2011), Dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol Mini (2011), Collins dicionário espanhol-português, português-espanhol (2011), Minidicionário espanhol-português, português-espanhol (2009), Dicionário Santillana (2008).

### 4.1 Dicionários bilíngues português-espanhol: alguns exemplos



Figura 1: Dicionário Pons (2010).

#### ➤ Dicionário escolar espanhol Pons

O dicionário escolar espanhol Pons, da Editora Martins Fontes, teve duas edições, a primeira em 2005 e a segunda em 2010. Na contracapa da obra, encontramos as seguintes informações:

- Uma ferramenta ideal para o estudante brasileiro de língua espanhola.
- 72.000 palavras, frases e exemplos e 73.000 traduções.
- Português do Brasil com indicação de pronúncia.
- Espanhol da Espanha e da América Latina.

- Indicações dos usos regionais tanto nas entradas como na tradução.
- Indicação das formas irregulares do plural e das formas irregulares de verbos e adjetivos.

No início, o dicionário contém algumas informações sobre a pronúncia espanhola; um quadro com os símbolos fonéticos, sua representação gráfica, exemplos e notas; e uma tabela com os símbolos fonéticos do português brasileiro a qual não especifica qual variedade está sendo usada.

Entre o dicionário passivo e o ativo, encontramos alguns modelos de correspondência para solicitar estágio, currículo, como pedir trabalho, como pedir detalhes de um curso de idiomas. Também apresenta alguns quadros com formas úteis para serem usadas no dia a dia e em correspondências. Todas essas informações são oferecidas em língua espanhola e em língua portuguesa, ou seja, há um modelo de carta em espanhol e outro em português para, por exemplo, solicitar estágio.

Esse dicionário contém *middle matter*, apresentando notas culturais em quadros destacados. Essas notas, ou sobre determinado lema, ou sobre algum aspecto do verbete esclarecem de forma mais precisa o significado e os usos do lema em questão. Recordemos que a *middle matter* é importante para o dicionário escolar, pois facilita e permite maior compreensão da consulta realizada.

No final da obra, há conjugações de verbos em língua espanhola e em língua portuguesa (verbos regulares e irregulares); uma tabela de falsos amigos; números ordinais e fracionários; medidas e pesos; medidas de longitude; medidas de superfície; medidas de volume e capacidade; pesos; símbolos e abreviaturas. Tais informações se encontram em língua espanhola e em língua portuguesa.

Vale ressaltar que há duas páginas sobre “como utilizar o dicionário” (no início do dicionário e no final do dicionário), as quais contêm as informações de uso em espanhol e em português. Esse tipo de seção, habitualmente, encontra-se apenas no *front matter*; entretanto, essa obra também apresenta a mesma seção no final; a nosso ver, ao invés de repeti-las, poderiam ter ampliado essas informações.

#### ➤ Dicionário escolar WMF

O dicionário escolar WMF, da Editora Martins Fontes, teve sua primeira publicação em 2011. A série *Dicionário escolar WMF* foi realizada com base na série *Vox Dicionário Essencial*.



Figura 2: Dicionário WMF (2011).

A contracapa informa-nos que:

- “Os **Dicionários escolares WMF** dirigem-se principalmente aos falantes do português que estejam aprendendo uma língua estrangeira. São obras práticas, cujos verbetes abrangem as palavras e expressões indispensáveis ao domínio de cada idioma, com as acepções ordenadas por frequência de uso. Um guia de conjugação orienta o uso correto dos verbos do idioma estrangeiro”.

Entretanto, com relação à ordenação das acepções por frequência de uso, observa-se que a obra não faz menção ao *corpus* utilizado para essa ordenação, por exemplo, se o *corpus* é de material didático e qual material, ou textos via Internet, ou ainda da língua falada. Ou seja, dependendo da origem

dessa ordenação, a frequência poderá mudar.

Observamos que está exposto na capa que é “adequado para atender às necessidades dos estudantes do idioma espanhol”. A obra afirma ter 28.000 entradas, 45.000 acepções e 60.000 traduções. “Apresentação clara que facilita a consulta” refere-se à maneira como os verbetes são expostos, pois estão em cor azul e, quando há alguma informação extra sobre o lema, esta é colocada em um quadro destacado em azul. Já a fraseologia vem destacada em negrito. Apresenta, também, seção com a conjugação de verbos espanhóis, expressões, locuções e notas sobre uso, transcrição fonética do espanhol.

Demonstramos um exemplo do dicionário passivo e um do dicionário ativo, considerando, evidentemente, que o usuário seja o falante de português aprendiz de espanhol.

#### Exemplo 1

Dicionário passivo: espanhol-português	Dicionário ativo: português-espanhol
<p><b>niño, -ña</b> [niño, -ña] <i>sm.f</i> 1 (gen) criança <i>mf</i> 2 (chico, -ca) menino, -na 3 (bebê) bebê <i>mf</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>de niño, -ña</b> quando criança</li> <li>• <b>desde niño, -ña</b> desde criança</li> </ul>	<p><b>criança</b> <i>sf</i> niño <i>m</i></p> <p>A palavra <b>criança</b> é um falso amigo. O espanhol <i>crianza</i> corresponde ao português <b>criação, educação, amamentação, elaboração de vinhos.</b></p>

Fonte: WMF (2011, p.253 e 88).

No prólogo dessa obra, lemos que ela é dirigida “sobretudo aos estudantes de espanhol, mas também a turistas e pessoas de negócios que, nas viagens e no trabalho, necessitam comunicar-se nesse idioma” (WMF, 2011, p. VII). Com essa informação oferecida pelo dicionário, o consulente sabe a qual público está direcionada a obra em questão.

Nesse dicionário, não há um item com instruções de uso, mas apresenta-se uma lista de abreviaturas usadas no dicionário e uma lista para as indicações dos termos regionais. Isso não substitui as instruções, que são essenciais, mas colabora, de certa forma, com o consulente.

No exemplo 1, chama-nos a atenção o lema “criança”, por apresentar somente o equivalente *niño*. Entretanto, se o aprendiz estiver escrevendo em espanhol, não terá a informação de que pode usar *niño* e *niña*, ou seja, no masculino e no feminino, podendo crer que somente há a possibilidade de se usar no masculino. Neste sentido, falta a informação gramatical de feminino e a informação pragmática, já que no português o equivalente é “criança”, um substantivo sobrecomum.

➤ Dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol Mini

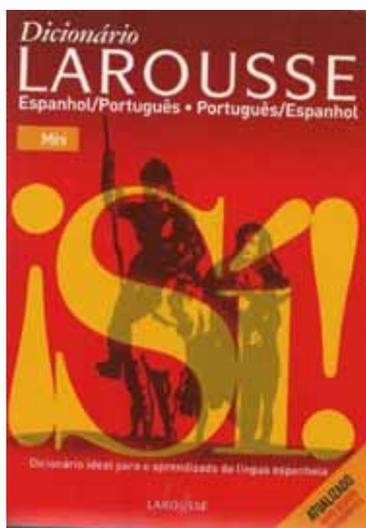


Figura 3: Dicionário Larousse (2009).

O dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol Mini, da Editora Larousse teve sua primeira edição em 2005, sua segunda edição é de 2009 e uma terceira edição em 2011.

Na apresentação do dicionário, o público-alvo fica delimitado: “O dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol Mini é referência para os estudantes brasileiros nos primeiros anos do aprendizado da língua espanhola”. Finaliza a apresentação comentando que é uma “ferramenta indispensável para quem estuda e usa o espanhol, idioma fundamental à formação de qualquer cidadão latino-americano”.

A obra afirma apresentar 30.000 palavras e expressões, 40.000 traduções de siglas, abreviaturas e nomes próprios e de uso frequente, porém não especifica quais são os tipos de nomes próprios (cidades, países, etc.), ficando a cargo do consulente observar isso, no ato de sua consulta. Há uma seção denominada “Como

usar o dicionário”, para que o consulente aproveite melhor as informações oferecidas no dicionário.

A contracapa da obra contém os seguintes tópicos:

- Mais de 30 mil acepções e 40 mil traduções;
- Abrange a língua falada na Espanha e os regionalismos da América Hispânica;
- Exemplos de uso e contextualização das palavras e expressões;
- Vocabulário atualizado e abrangente;
- Expressões idiomáticas e locuções;
- Quadros explicativos ao longo do dicionário;
- Guia de pronúncia;
- Gramática da língua espanhola para consulta rápida e fácil;
- Lista de falsos cognatos;
- 47 modelos de conjugação verbal;
- Guia prático de conversação;
- Modelos de cartas, e-mails e informações sobre a geografia e a cultura da América Hispânica.

Entre o dicionário passivo e o ativo, há uma seção denominada “suplemento”, com informações dadas em língua espanhola e está dividida em duas partes: 1ª “O idioma em ação”, que segundo a apresentação “auxilia na comunicação falada e escrita e propicia uma visão geral do cotidiano nos países de língua espanhola com informações atualizadas sobre geografia, educação, comunicação e lazer”; 2ª “Gramática espanhola” tem a intenção de oferecer “informações que ajudam o leitor no uso da língua estrangeira”. Observemos o índice do “Suplemento” para conhecermos o que oferece essa seção.

## Exemplo 2

S U P L E M E N T O	
O idioma em ação . . . . .	II
Ao telefone . . . . .	II
Conhecendo-se . . . . .	IV
Modelo de carta informal . . . . .	V
Os números . . . . .	VI
A data . . . . .	VIII
A hora . . . . .	IX
América Latina/América Hispânica . . . . .	XI
A língua no mundo . . . . .	XI
Castelhano ou espanhol . . . . .	XI
Prêmios Nobel de Literatura . . . . .	XII
Esportes na América Hispânica . . . . .	XII
A música hispano-americana . . . . .	XIII
O desenvolvimento do turismo na América Hispânica . . . . .	XIII
Os meios de comunicação na América Hispânica . . . . .	XIII
Festas e feriados na América Hispânica . . . . .	XIV
Gramática Espanhola . . . . .	XV
Os substantivos . . . . .	XVI
Acentuação . . . . .	XVII
Os artigos . . . . .	XVIII
Os adjetivos . . . . .	XIX
Os pronomes . . . . .	XXI
As preposições . . . . .	XXVI
Os advérbios . . . . .	XXVIII
Os verbos . . . . .	XXIX
Conjugações verbais . . . . .	XXXIV
Falsos amigos . . . . .	L

Fonte: Larousse (2011, p.I).

Nota-se, portanto, que, ao elaborar a obra, houve a preocupação em oferecer ao estudante que inicia seu aprendizado da língua espanhola informações culturais e gramaticais. Essas informações são essenciais na aprendizagem, pois colaboram para o desenvolvimento da comunicação.

➤ Collins dicionário

O Collins dicionário, da Editora Disal, trata-se de um dicionário de bolso. A primeira edição da obra foi em 1998 e, em 2011, publicou-se a quarta edição. Essa edição é colorida, pois os lemas são apresentados em cor azul. Na contracapa lemos:

- 100.000 verbetes, frases e traduções;
- texto totalmente atualizado conforme nova reforma ortográfica;

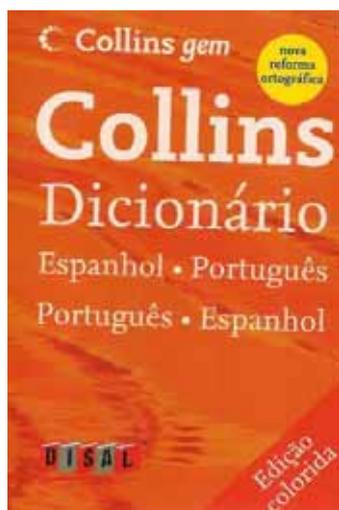


Figura 4: Collins Dicionário (2011).

- ajuda adicional para as palavras mais empregadas em espanhol e em português;
- compacto e confiável.

Apesar de compacto, na introdução, é apresentada uma seção de “Como utilizar o dicionário Collins” (em português e em espanhol). Em seguida, é apresentada a lista de abreviaturas nas duas línguas e a lista dos fonemas da língua portuguesa: “que se fala na região e na cidade do Rio de Janeiro” (p.xi), e, também, a lista de pronúncia dos fonemas da língua espanhola.

Apresenta um quadro da ortografia do português europeu porque, segundo informações da obra, em 2009, houve uma reforma ortográfica nos países de língua portuguesa com o intuito de minimizar as diferenças ortográficas entre o português europeu e o brasileiro. Na sequência, há uma lista de verbos irregulares em português e em espanhol, além de outras informações, como as horas, a data, os números e as frações.

A obra não informa o público-alvo; entretanto, na introdução, consta que o dicionário pode ser “útil na escola, em casa, nas férias ou no trabalho”. Notamos, com isso, a intenção de atingir um público amplo de aprendizes da língua.

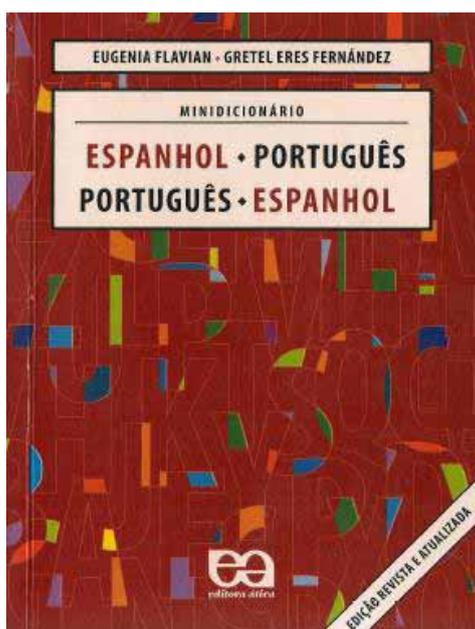


Figura 5: Minidicionário - Flavian; Fernández (2009).

- Minidicionário espanhol-português, português-espanhol

O minidicionário espanhol-português, português-espanhol, de Eugenia Flavian e Gretel Eres Fernández, da Editora Ática, foi publicado em 2009 em sua 19ª edição.

A contracapa informa seu leitor sobre o que oferece a obra:

- Mais de 20 mil verbetes;
- Regionalismos (pois o espanhol, como qualquer idioma, varia de uma região para outra);

- Termos técnicos e jurídicos;
- Expressões idiomáticas modernas e colóquios, provérbios, refrões;  
Espelho da língua e da cultura hispânica, este dicionário oferece ainda um guia de referência com informações úteis e rápidas sobre:
  - Heterogênicos (palavras que não são do mesmo gênero, feminino ou masculino, nas duas línguas);
  - Heterotônicos (palavras cuja sílaba tônica difere entre o espanhol e o português);
  - Numerais;
  - Adjetivos pátrios;
  - Profissões, ocupações e ofícios;
  - Termos usuais de informática;
  - Termos relacionados ao meio ambiente;
  - Falsos cognatos (palavras iguais ou semelhantes na forma nos dois idiomas, mas com significado diferente);
  - Pronomes e formas de tratamento (inclusive o *voseo* na América);
  - Modelos de conjugação verbal;
  - Particípios irregulares.

No *front matter* do dicionário passivo, há algumas instruções de uso em uma seção denominada “Que oferece este dicionário?” Mas, antes das instruções, apresentam-se as características da obra (p.8):

- É um instrumento de consulta especialmente elaborado para estudantes brasileiros de nível médio;
- Contém mais de 20 mil verbetes, com cerca de 10 mil em espanhol e outros 10 mil em português;
- Os verbetes foram selecionados de acordo com sua frequência de uso;
- Inclui espanholismos, americanismos, regionalismos, termos técnicos, jurídicos, científicos e coloquiais, expressões idiomáticas e provérbios, com a respectiva tradução ou adaptação ao idioma oposto;
- Inclui também vários apêndices de uso prático.

Observemos que, ao mencionar a frequência de uso dos verbetes não se especifica o *corpus* em que essa frequência de uso foi baseada. Outra questão que nos chama a atenção é o

público-alvo a que se propõe atingir a obra, pois menciona “para estudantes brasileiros de nível médio”, não especificando se são os de nível em conhecimento da língua ou os estudantes de ensino regular matriculados no nível médio (que está composto por 3 (três) anos).

No *front matter* também encontramos o alfabeto; explicações sobre a divisão silábica; um quadro fonológico; explicações sobre a acentuação gráfica; um quadro de abreviaturas, muito importante para situar o leitor em sua consulta; além de uma página com os sinais gráficos, como podemos observar no exemplo 3:

Exemplo 3

SINAIS GRÁFICOS	
●	Indica mudança de categoria gramatical
■	Indica variação gramatical dentro da mesma categoria
!	Introduz observações gramaticais, ortográficas e de uso
◆	Introduz locuções, expressões ou refrões
/	Indica substituição de formas equivalentes
—	Indica a sílaba tônica (heterotônicos)
< >	Indica termo integrante de locuções no verbete-entrada
↔	Indica falso cognato

Fonte: Flavian; Fernández (2009, p.12).

Mostrar ao leitor o que significa cada sinal gráfico usado na macroestrutura e na microestrutura do dicionário, e que facilita a leitura e melhora a compreensão e a produção do consulente. Observemos o exemplo abaixo:

Exemplo 4

**es·cri·to/a** *adj.* 1. Escrito. ● *s.m.* 2. Texto. 3. Comunicado. 4. *Liter.* Obra, tratado. 5. *For.* Petição. ■ *Part. irreg. de escribir.* ◆ **Por escrito.** Por escrito. ■ Não tem sentido de “escrita”.

↔ **es·cri·to·rio** *s.m.* 1. Escrivantina. 2. Portafólios. 3. Escritório, sala, despacho.

Fonte: Flavian; Fernández (2009, p.176).

Para o lema **escrito/a**, temos a mudança gramatical de adjetivo para substantivo masculino, demonstrada pelo símbolo gráfico da “bolinha em negrito” [ • ]. Temos duas informações dadas pelo “retângulo na vertical” que introduz uma observação gramatical (particípio irregular de *escribir*) e uma observação de uso (não tem sentido de “escrita”). No verbete referente ao lema *escritorio*, temos o símbolo gráfico da “mãozinha” indicando o falso cognato.

➤ Dicionário Santillana para estudantes<sup>46</sup>

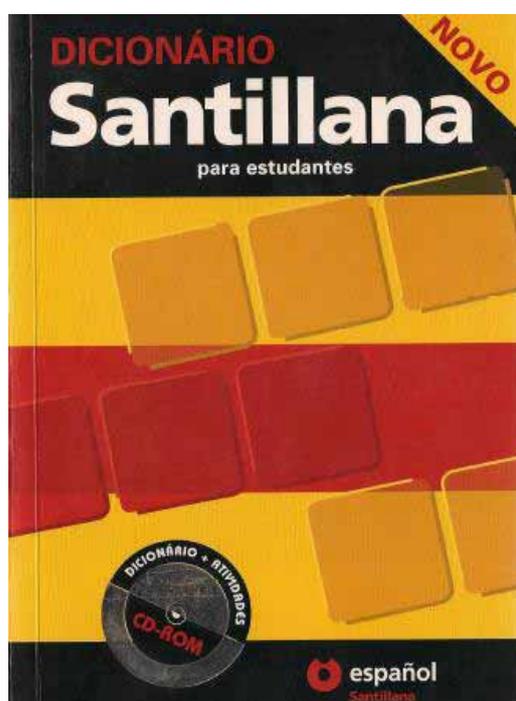


Figura 6: Dicionário Santillana (2008).

- Marcação de tonicidade;
- Indicação de falsos cognatos;
- Quadros com fórmulas comunicativas;
- Remissão ao modelo de conjunção;
- *Glossário temático e ilustrado* em quatro cores;
- 38.000 palavras, locuções e exemplos;
- 17 apêndices e glossários temáticos.

O dicionário Santillana para estudantes foi publicado em 2008.

Na contratacapa, temos a informação de que essa edição está revisada e atualizada de acordo com a reforma ortográfica, além de conter páginas temáticas e CD-ROM com o dicionário completo e atividades. Informa-nos, também que é:

Especialmente desenvolvido para estudantes nos níveis básico e intermediário:

- Variantes ibéricas e hispano-americanas;
- Divisão silábica;

<sup>46</sup> Alguns autores denominam esse tipo de obra de semibílingue. “A presença de definições nos dicionários bilíngues, simultaneamente à presença dos equivalentes, foi, em grande parte, uma decorrência do processo de bilingualização de dicionários monolíngues [...]. O termo mais frequente na modernidade para referenciar esse tipo de obra é ‘semibílingue’” (DURAN; XATARA, 2006, p.147).

Com essas informações, podemos observar vários itens constituintes de um dicionário pedagógico, por exemplo: o glossário temático e ilustrado, remissão ao modelo de conjugação e quadros com fórmulas comunicativas são itens que não são comuns em todos os dicionários. E, como estudado nos capítulos anteriores, é relevante ao aprendiz da língua estrangeira a apresentação do verbete de forma colorida e a divisão silábica, como no exemplo 5, abaixo:

#### Exemplo 5

**a.ca.de.mia.** f. 1. Sociedade criada e mantida com fins científicos, literários, artísticos. Escola livre. ▶ Academia. 2. Estabelecimento de ensino, público ou privado. Instituição. ▶ Academia. ♦ Academia de ginásia. Academia de ginástica.

Fonte: Santillana (2008, p.5).

O verbete do exemplo 5 apresenta um lema heterotônico, grafia igual em português e semanticamente empregado para os mesmos casos, mas com sílabas tônicas diferentes entre o português e o espanhol, por isso está marcada com um sublinhado na sílaba “de”.

Esse dicionário não apresenta apenas os equivalentes, mas uma explicação sobre o lema apresentado. Isso facilita, caso o aluno não conheça o equivalente em português. Segue outro exemplo que também é heterotônico:

#### Exemplo 6

**i.dio.sin.cra.sia.** f. Maneira de ser, sentir e comportar-se peculiar de uma pessoa ou comunidade. ▶ Idiossincrasia.

Fonte: Santillana (2008, p. 214).

Há, também, dicionários que apresentam a explicação na língua estrangeira.

## 4.2 Quem são os usuários previstos nesses dicionários

Os dicionários são de diversos tipos e cada um tem uma finalidade; dessa forma, terá um público-alvo específico. Conforme já mencionado, o público-alvo é um elemento-chave para se definir a composição da macroestrutura da obra, ou seja, qual *corpus* é necessário e conveniente para esses consulentes, além da elaboração da microestrutura que precisa ter

informações que satisfaçam as informações para as entradas propostas. O tema que abarca o público-alvo de uma obra lexicográfica tem sido discutido pela Metalexigrafia. Farias (2011, p.48, tradução nossa) salienta que:

[...] cremos que para garantir a qualidade de uma consulta ao dicionário, é necessário definir *a priori* duas coisas: (a) quem é o usuário do dicionário e (b) qual é a finalidade da consulta. Estes dois parâmetros possuem estreita relação com os dois problemas fundamentais que a elaboração de um dicionário coloca: (a) a definição do perfil do usuário e (b) a definição tipológica do dicionário<sup>47</sup>.

De acordo com a autora, para o bom aproveitamento das obras, os aprendizes precisam estar muito bem esclarecidos com relação a três aspectos: 1. As necessidades específicas que eles apresentam em cada fase da aprendizagem; 2. Para que serve cada tipo de dicionário, e 3. Quais limitações apresentam o dicionário consultado ou dificuldade que encontrará ao consultá-lo. Entretanto, a nosso ver, essas preocupações são requisitos daquele que produz o dicionário, pois se o lexicógrafo define os destinatários da obra que irá produzir, ao tê-la em mãos, deverá ter consciência se cumpriu com a demanda daquele público ao qual pretendia destinar a obra. Exemplifiquemos:

Público-alvo: dicionário escolar para ensino médio.

1. Quais são as necessidades específicas que esse público apresenta?
2. Para que se deve produzir um dicionário para o ensino médio?
3. Quais são as limitações ou dificuldades que a obra apresenta e que podem ser aprimoradas?

Efetivamente, compartilhamos da ideia que são requisitos importantes, também para o docente, pois caso o lexicógrafo não tenha pensado nessas questões, o professor pode decidir qual melhor obra adotar se tiver esclarecidos esses conceitos.

Apresentamos, no item anterior, alguns exemplos de dicionários bilíngues que os brasileiros têm a sua disposição para aprendizagem da língua espanhola. Pudemos observar, através de algumas informações que eles apresentam, qual é a real utilidade da obra, para quem está destinada e o que ela contém que beneficia a consulta. Poucos dicionários são precisos ao definir seu público-alvo, talvez pelo fato que tal atitude limita a venda da obra.

---

<sup>47</sup> creemos que, para asegurar la calidad de una consulta al diccionario, es necesario definir *a priori* dos cosas: (a) quién es el usuario del diccionario y (b) cuál es la finalidad de la consulta. Estos dos parámetros guardan estrecha relación con los dos problemas fundamentales que la elaboración de un diccionario plantea: (a) la definición del perfil del usuario y (b) la definición tipológica del diccionario (SITA FARIAS, 2011, p. 48).

O dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol Mini (2011, p.VII, grifo nosso) delimita seus destinatários “O dicionário Larousse espanhol-português, português/espanhol Mini é referência **para os estudantes brasileiros nos primeiros anos do aprendizado da língua espanhola.**”.

Vale ressaltar, entre outros aspectos, que se o estudante, aprendiz brasileiro da língua espanhola, é um público destinatário de um dicionário bilíngue, a funcionalidade, a direcionalidade e a reciprocidade devem estar elaboradas para esses fins específicos, atendendo à necessidade do brasileiro, falante nativo de língua portuguesa que aprende língua espanhola como língua estrangeira. A saber:

- A funcionalidade deve ser respeitada, o aluno deve dispor da função de compreensão e produção com qualidade;
- A direcionalidade deve constar: Espanhol → Português; Português → Espanhol;
- A não-reciprocidade, ou seja, o dicionário não pode atender ao mesmo tempo os aprendizes da língua espanhola e da língua portuguesa.

Observamos que a reciprocidade é o ponto-chave, pois é ela que poderá determinar uma boa qualidade ou não para o dicionário. É ela que direciona a função de compreensão: Espanhol → Português; e direciona a função de produção: Português → Espanhol, as quais, necessariamente, precisam estar direcionadas a um único público-alvo para não confundir as informações, pois o que é importante para um aprendiz de Língua Espanhola, pode não ter a mesma importância na aprendizagem da Língua Portuguesa.

➤ Dicionário escolar espanhol Pons

É um dicionário que não especifica seu público-alvo na apresentação. É na contracapa onde se encontra a informação dos destinatários da obra: “Uma ferramenta **ideal para o estudante brasileiro da língua espanhola**”. E, apesar dessa informação, observamos que a obra está elaborada de maneira que tem a intenção de atender também ao aprendiz de língua portuguesa, haja vista as informações encontradas nas duas línguas (português e espanhol): informações de “como utilizar o dicionário”; o índice; tabelas de fonemas do português e do espanhol; modelos de cartas; etc. Exemplo:

## Exemplo 7

**Como solicitar um estágio?**

João Carlos Rocha  
Praça Nove de Julho, 35  
49683-386 Campinas (SP)  
Brasil

IBERIA  
Apartado de Correos 675  
E-28080 Madrid

Campinas, a 13 de febrero de 2010

**Solicitud de un puesto en prácticas**

Estimados señores:

Con la presente quisiera solicitar un puesto en prácticas en su delegación en Madrid.

Estoy cursando el penúltimo curso en el instituto de Campinas. Mis asignaturas principales son el francés y las matemáticas, y desde hace tres años estudio también español. Después del instituto me gustaría estudiar Ingeniería mecánica.

Antes de empezar con mi último curso en el instituto me gustaría aprovechar mis vacaciones de verano, del 20 de julio al 30 de agosto, para perfeccionar mis conocimientos de español y para poder conocer al mismo tiempo el mundo laboral.

En el caso de que ustedes acepten mi solicitud, les estaría muy agradecido si pudieran ayudarme a buscar alojamiento.

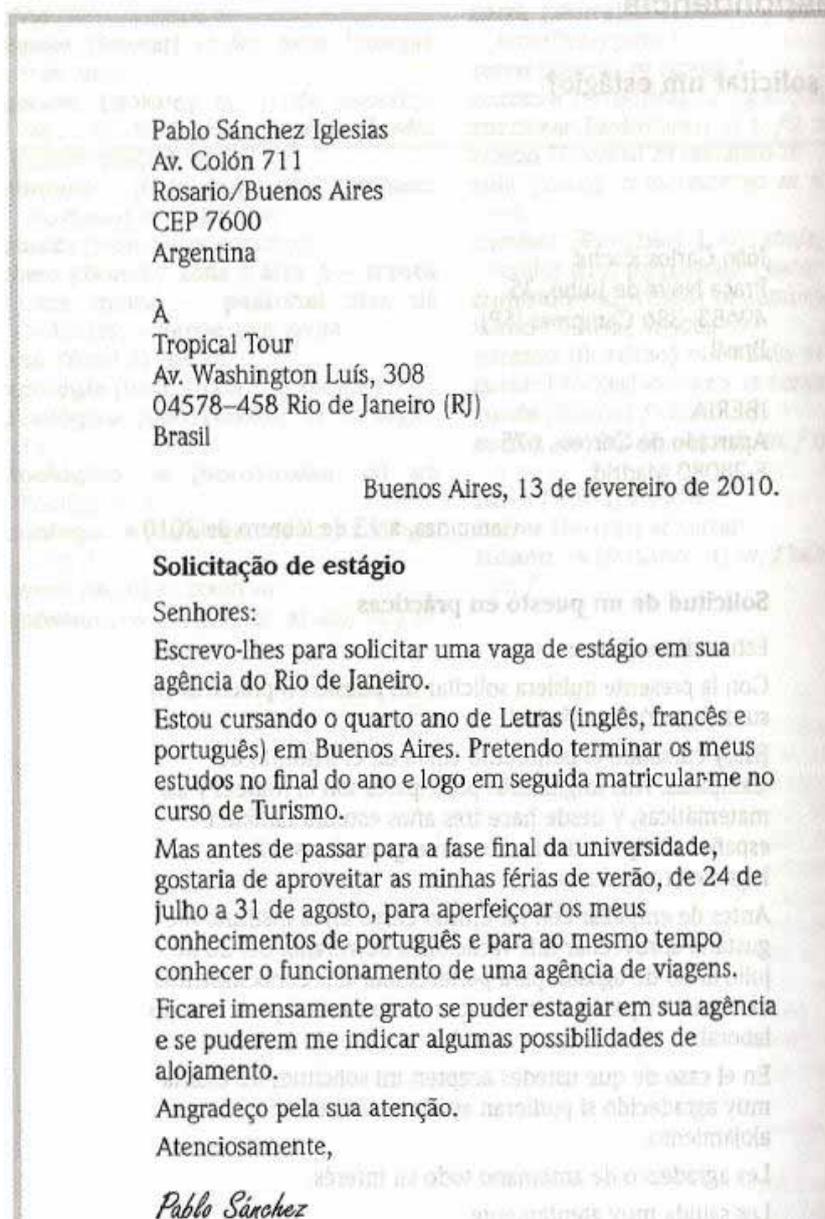
Les agradezco de antemano todo su interés.

Les saluda muy atentamente,

*João Carlos Rocha*

Anexos: Currículum vitae  
Expedientes escolares compulsados

## Exemplo 8

**¿Qué escribo cuando quiero solicitar un puesto en prácticas?**

Fonte: Pons (2010, p.342)

Pelos exemplos 7 e 8, nota-se que o dicionário pretende atender tanto o falante da língua-fonte como o falante da língua-alvo, já que o modelo de carta para solicitar estágio encontra-se em língua portuguesa e língua espanhola.

Chama-nos a atenção nesse dicionário um item defendido pela Lexicografia Pedagógica, mas não comumente empregado pelos lexicógrafos: a inclusão dos verbos irregulares na macroestrutura. E, também atendendo o falante da língua-alvo e da língua-fonte.

O exemplo 9, a seguir, encontra-se no dicionário ativo:

Exemplo 9

**és** ['ɛs] *pres de ser*

Fonte: Pons (2010, p.198).

E, o exemplo 10, no dicionário passivo:

Exemplo 10

**quiso** ['kiso] *3. pret de querer*

Fonte: Pons (2010, p.265).

Isso nos faz notar a intenção da obra em atender o estudante que inicialmente sente dificuldade em reconhecer as formas irregulares dos verbos. Contudo há ainda o que melhorar em relação a esse tema, pois não encontramos, por exemplo, *dijo* que também é uma forma do pretérito do verbo *decir*. Outro comentário que vale ressaltar: no caso do exemplo 9, está atendendo ao aprendiz de língua portuguesa, pois se supõe que o falante de língua materna conheça que a forma “és”, trata-se do verbo *ser*, portanto é uma informação que toma o lugar de outra, mais relevante<sup>48</sup>.

Ainda sobre atender à possibilidade de ser uma obra que atenda ao falante aprendiz de Língua Portuguesa é a presença da transcrição fonética que ocorre no dicionário ativo (ex. 9).

➤ Dicionário escolar WMF

Na capa, a obra define seus destinatários: “adequado para atender às **necessidades dos estudantes do idioma espanhol**”.

Essa obra é intitulada “escolar” e apresenta duas características importantes para cumprir essa função: 1. Os exemplos de uso que não ocorrem para todos os lemas, mas procuram apresentá-los tanto no dicionário ativo quanto no passivo; 2. O lema colorido, diferenciando-o das outras palavras e facilitando a busca de forma que a macroestrutura do dicionário fica mais bem identificada. Na sequência, exemplificamos.

---

<sup>48</sup> Vale ressaltar que estamos exemplificando a inserção das formas irregulares dos verbos conjugados na macroestrutura, pois no caso do português do Brasil o uso de “tu és” é restrito apenas a algumas regiões.

## Exemplo 11

**negro, -gra** [néγro, -γra] *adj* 1 (*color, raza*) negro, -gra 2 (*tono, ojos, piel, pelo*) preto, -ta 3 (*bronceado*) negro, -gra, bronceado, -da  
 ▶ *sm, f* negro, -gra  
 ▶ *sm* **negro 1** (*color*) negro, preto 2 (*escritor*) *ghost-writer* *mf*  
 • **pasarlas negras** passar maus bocados  
 • **poner negro a alguien** deixar alguém irritado: *me pone negro tanta cola* tanta fila me deixa irritado  
 • **verlo todo negro** ver tudo negro

Fonte: WMF (2011, p.252).

## Exemplo 12

**crecimiento** *sm* 1 *crecimiento*: *é uma criança em fase de crecimiento* es un niño en fase de crecimiento; *crecimiento da economia* crecimiento de la economía 2 *aumento*: *crecimiento dos impuestos* aumento de los impuestos

Fonte: WMF (2011, p.88).

No exemplo 11, retirado do dicionário passivo, temos a fraseologia em negrito: *pasarlas negras*, *poner negro a alguien*, *verlo todo negro*. Na fraseologia *poner negro a alguien*, depois do seu correspondente em português, há um exemplo de uso: *me pone negro tanto cola* tanta fila me deixa irritado.

No exemplo 12, retirado do dicionário ativo, há dois correspondentes para *crecimiento*, sendo apresentado exemplo de uso para ambos: “*é uma criança em fase de crecimiento es un niño en fase de crecimiento*” e “*crecimiento dos impuestos aumento de los impuestos*”.

Notamos que a obra tenta atender seu público-alvo de aprendizes da língua estrangeira ao fornecer o exemplo, algo que a Lexicografia julga essencial para o público aprendiz, principalmente no dicionário ativo, que é a obra onde o consulente busca subsídios para produzir textos.

A transcrição fonética é apresentada apenas no dicionário passivo, sendo, portanto, outro indicativo de que a obra pretende atender somente os aprendizes de língua espanhola.

Na obra não há *back matter*, mas há *font matter* com as abreviaturas, inclusive as que indicam os termos regionais do espanhol, lista de símbolos das transcrições fonéticas do espanhol e a conjugação de verbos em língua espanhola. Todas essas informações voltadas para o aprendiz de língua espanhola.

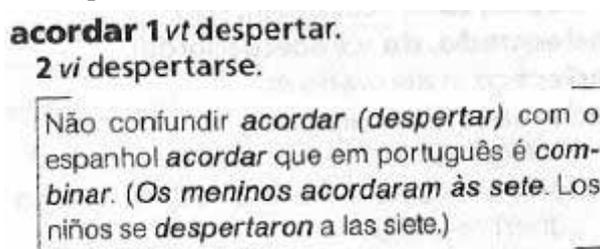
➤ Dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol Mini

Na capa do dicionário, menciona-se o público-alvo: “Dicionário para o **aprendizado da Língua espanhola**”. Conforme mencionamos anteriormente, na apresentação delimita esse público da seguinte forma: “ideal para os estudantes brasileiros nos primeiros anos do aprendizado da língua espanhola”. Ou seja, o aprendiz em níveis avançados precisará de outra

obra. Isso ratifica quando mencionamos que a cada etapa da aprendizagem o aluno precisa de uma obra que satisfaça suas consultas.

Nesse sentido, observamos que, de fato, tenta atender esse público estabelecido, pois traz *front matter* e *back matter* com informações relevantes. Não ocorrem exemplos de uso, provavelmente por se tratar de um dicionário mini; porém, traz medioestrutura com dados extras sobre lemas que podem causar dúvidas ao estudante que está iniciando sua aprendizagem e, na medioestrutura, são apresentados os exemplos necessários. Vejamos o verbete com o lema “acordar”, do dicionário ativo, no exemplo 13.

#### Exemplo 13



Fonte: Larousse (2009, p.50).

Também apresenta os regionalismos dos diversos países hispanofalantes. Podemos observar na lista de abreviaturas, no exemplo 14, na próxima página. Essas abreviaturas serão indicadas nos verbetes, conforme mostra o quadro abaixo:

#### Quadro 6: Abreviaturas de regionalismos

<b>arquero</b> m Amér ESPORTE goleiro m. Fonte: Larousse (2009, p.16)	Amér – espanhol latino-americano
<b>AVE</b> m Esp (abrev de <b>Alta Velocidad Española</b> ) trem de alta velocidade espanhol. Fonte: Larousse (2009, p.20)	Esp – espanhol da Espanha
<b>azafate</b> m Andes & CSur bandeja f. Fonte: Larousse (2009, p.21)	Andes & CSur – espanhol dos Andes e espanhol do Cone Sul.
<b>buró</b> m Méx mesinha f de cabeceira. Fonte: Larousse (2009, p.28)	Méx – espanhol do México

Fonte: Elaboração própria.

Notamos pelo exemplo 14 que o dicionário Larousse procura contemplar os regionalismos de forma ampla, pois temos além dos países expostos acima, outros, como Cuba, Guatemala, Nicarágua, Panamá, etc.

## Exemplo 14

**Abreviaturas**

<i>abrev</i>	abreviatura	<i>m</i>	substantivo masculino
<i>adj</i>	adjetivo	<i>MAT</i>	matemática
<i>adj f</i>	adjetivo feminino	<i>MED</i>	medicina
<i>adj m</i>	adjetivo masculino	<i>Méx</i>	espanhol do México
<i>adv</i>	advérbio		substantivo masculino e
<i>Amér</i>	espanhol latino-americano	<i>mf</i>	feminino
<i>ANAT</i>	anatomia		substantivo masculino com
<i>Andes</i>	espanhol dos Andes	<i>m, f</i>	desinência feminina
<i>Arg</i>	espanhol da Argentina	<i>MIL</i>	termos militares
<i>AUT</i>	automóvel	<i>MÚS</i>	música
<i>aux</i>	auxiliar	<i>NAUT</i>	termos náuticos
<i>Bol</i>	espanhol da Bolívia	<i>Nic</i>	espanhol da Nicarágua
<i>CAM</i>	espanhol da América Central	<i>num</i>	numeral
<i>Carib</i>	espanhol do Caribe	<i>Pan</i>	espanhol do Panamá
<i>Chile</i>	espanhol do Chile	<i>pej</i>	pejorativo
<i>Col</i>	espanhol da Colômbia	<i>Perú</i>	espanhol do Peru
<i>COM</i>	comércio	<i>pl</i>	plural
<i>compar</i>	comparativo	<i>POL</i>	política
<i>conj</i>	conjunção	<i>pp</i>	particípio passado
<i>CRica</i>	espanhol da Costa Rica	<i>prep</i>	preposição
<i>CSur</i>	espanhol do Cone Sul	<i>PRico</i>	espanhol de Porto Rico
<i>Cuba</i>	espanhol de Cuba	<i>pron</i>	pronome
<i>CULIN</i>	culinária	<i>®</i>	marca registrada
<i>ECON</i>	economia	<i>RELIG</i>	religião
<i>EDUC</i>	educação, escola	<i>RP</i>	espanhol rioplatense
<i>Esp</i>	espanhol da Espanha	<i>s</i>	substantivo
<i>ESPORTE</i>	esporte	<i>sep</i>	separável
<i>f</i>	substantivo feminino	<i>sg</i>	singular
<i>fam</i>	familiar	<i>subj</i>	sujeito
<i>fig</i>	figurado	<i>superl</i>	superlativo
<i>FIN</i>	finanças	<i>TEC</i>	termos técnicos
<i>fml</i>	formal	<i>TV</i>	televisão
<i>fus</i>	inseparável	<i>Urug</i>	espanhol do Uruguai
<i>gen</i>	geralmente	<i>v</i>	verbo
<i>GRAM</i>	gramática	<i>Ven</i>	espanhol da Venezuela
<i>Guat</i>	espanhol da Guatemala	<i>vi</i>	verbo intransitivo
<i>INFORM</i>	informática	<i>v impess</i>	verbo impessoal
<i>interj</i>	interjeição	<i>vp</i>	verbo pronominal
<i>inv</i>	invariável	<i>vt</i>	verbo transitivo
<i>JUR</i>	jurídico	<i>vulg</i>	vulgar
		<i>=</i>	equivalente cultural

Fonte: Larouse (2009, p.XII)

➤ Colins Dicionário espanhol-português, português-espanhol

Embora encontremos na introdução que esse dicionário pode ser “[...] útil na escola, em casa, nas férias ou no trabalho.” (p.IV), não é mencionado qual é seu público-alvo. Trata-se de uma obra “de bolso” devido ao seu tamanho, produzido, provavelmente, para atender um público-alvo amplo.

Não apresenta transcrição fonética no dicionário passivo, nem no dicionário ativo; entretanto, no *front matter*, há uma lista indicando a pronúncia em língua espanhola e em língua portuguesa. Para essa lista, não são apresentados os símbolos do alfabeto fonético internacional, mas há uma explicação com exemplos para as consoantes, vogais e dígrafos. Seleccionamos alguns exemplos:

1. Na lista de *pronunciación portuguesa*:

c	<b>casa</b>	como la <i>c</i> em casa
ce, ci	<b>cinco</b>	como la <i>c</i> seseada em español
ç	<b>raça</b>	como la <i>s</i> em casa

2. Na lista de pronúncia espanhola:

c	<b>casa, cero</b>	como em português. Na Espanha, <i>ce</i> e <i>ci</i> se pronunciam com a língua entre os dentes
ch	<b>chiste</b>	como o <i>tch</i> de <i>tchau</i>

Apresentar a pronúncia dessa forma, podemos dizer que é um trabalho prático para fornecer a explicação das letras, como vimos acima; entretanto, durante a consulta ao verbete, nem sempre será uma consulta prática, porque o consulente terá de buscar como se pronuncia o lema. A nosso ver, é importante que o dicionário passivo traga a transcrição fonética.

Os lemas são apresentados em cor azul, o que facilita a consulta, mas não há divisão silábica. O plural aparece somente no dicionário ativo (plural das palavras da língua portuguesa), por exemplo, “**colocação** (*pl –ões*) f colocación f”, já no dicionário passivo, ou seja, o plural das palavras em língua espanhola não são informados.

Se o usuário prototípico dessa obra é o aprendiz de língua espanhola, seria mais interessante que trouxesse o plural das palavras na língua a que o aluno se propõe aprender.

➤ Minidicionário espanhol-português, português-espanhol

Flavian e Fernández (2009, p.8) mencionam na seção “Que oferece este dicionário?” que “É um instrumento de consulta especialmente elaborado para estudantes brasileiros de nível médio.”. Conforme já discutimos no item anterior, o “nível médio” não está especificado a qual se refere: se está direcionado ao estudante do nível médio do ensino

regular ou ao nível médio de conhecimento da língua. Por isso, poderiam ser usados os níveis propostos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas, já que se trata de um documento que contém esses níveis e tem sido base para elaboração de materiais e cursos de línguas estrangeiras.

Ao especificar o público-alvo da obra, é necessário considerá-lo ao propor a macroestrutura e a microestrutura do dicionário. Entretanto, não encontramos na literatura um vocabulário mínimo estipulado para que o aluno o conheça no decorrer dos diferentes níveis de aprendizagem pelo qual passar. Por isso, a frequência de uso precisa estar vinculada a quais tipos de meios e/ou materiais forneceram tal frequência, ou seja, o *corpus*.

A obra de Flavian e Fernández (2009) apresenta, entre os dicionários passivo e ativo, um “guia de referências úteis”. Neste guia, constam algumas listas como heterogênicas, heterotônicas, adjetivos pátrios, etc. Chamou-nos a atenção a lista de profissões, ocupações e ofícios; a de termos usuais de informática; a de termos relacionados ao meio ambiente; e a de formas de tratamento e o uso do *vos* (na América). Essas listas não são comuns em outros dicionários. São dados, a nosso ver, importantes em qualquer etapa da aprendizagem, pois o aluno pode deparar-se com esses termos em qualquer nível que esteja cursando. Mas, vale ressaltar que, provavelmente, as autoras da obra julgaram importante propor nessa obra voltada ao nível médio. Assim, o aluno já tem um conhecimento prévio da língua e poderá usar de forma mais satisfatória tais informações.

No dicionário passivo, o lema é apresentado em negrito, com divisão silábica, mas não apresenta a transcrição fonética. No dicionário ativo, o lema é apresentado em negrito, sem divisão silábica e também sem a transcrição fonética. Os exemplos de uso aparecem na obra, embora não sejam muito frequentes, talvez por se tratar de um minidicionário.

#### ➤ Dicionário Santillana para estudantes

Observamos, no título da obra, que ela está destinada a estudantes. Na apresentação (p.VII), temos a informação de que a obra foi idealizada “como instrumento orientado a facilitar aos estudantes brasileiros a compreensão da língua espanhola.” Interessante essa informação da apresentação, pois ao compararmos a microestrutura do dicionário passivo, esta é mais densa que a microestrutura do dicionário ativo.

A Lexicografia, comumente, indica que o dicionário ativo deve trazer uma microestrutura mais ampla em informações que o dicionário passivo; entretanto, no caso do

dicionário Santillana, é importante observarmos o objetivo da obra e que público que ela pretende atender, pois se trata de um público que busca compreender um texto.

Notamos, portanto, que a obra não deixa de fornecer o dicionário ativo (para produção), mas seu público-alvo são os alunos que precisam entender o texto. Com apoio dos exemplos 5 e 6 da página 96, ressaltamos algumas questões importantes ao público aprendiz da Língua Espanhola:

- O fato de ser um dicionário bilingualizado (*vide* nota 46, p.95) e trazer não somente os equivalentes, mas também, a explicação sobre o lema;
- A apresentação do heterotônico com a sílaba sublinhada;
- O lema em cor diferente das outras palavras;
- A divisão silábica do lema.

Outras questões valem ser ressaltadas:

- O dicionário passivo não apresenta transcrição fonética, importante ao aprendiz da língua estrangeira;
- Apresenta glossário temático e **ilustrado**, importante no dicionário pedagógico, pois há palavras que nem sempre são fáceis de serem definidas, dessa forma o aluno aprende com mais agilidade. O glossário apresenta os seguintes temas: *clima, deportes, recreación, instrumentos musicales, cuerpo humano, ropa, en el aula, profesiones, transporte, muebles, reino animal, frutas, vegetales*.

Salientamos que cada obra deveria apresentar qual é seu público-alvo e também as instruções de uso do dicionário; porém comumente isso não ocorre, deixando o consulente à mercê do que se oferece, de modo que cada um consulte a obra, muitas vezes sem aproveitar tudo o que ela tem para oferecer.

# PARTE II

## Guia teórico-metodológico para o uso de dicionários por professores de ELE a brasileiros

*Palavra, palavra  
(digo exasperado),  
se me desafia,  
aceito o combate.  
Quisera possuir-te  
neste descampado  
[...]*

*(Carlos Drummond de Andrade, 2005, p.244).*

## 5 O dicionário na sala de aula: propostas para a mediação do professor

### 1ª Parte do Guia:

- ✓ Instruções teóricas ao professor
- ✓ Atividades para o professor

Com o avanço que a educação vem-se propondo a seguir, com novas formas de ensino e uma sociedade cada vez mais dinâmica em todos os aspectos de nossa vivência, ratifica-se a importância de se intensificar o trabalho com o texto, a interpretação, a contextualização dos vocábulos aprendidos em situações reais da vida. Estudar o “todo” textual adquire cada vez mais espaço devido à percepção de que o ensino deve efetivar-se por meio de perspectivas social, cultural e funcional.

Nesse sentido, perguntamo-nos, de que forma podemos mostrar ao aluno a maneira de usar certas estruturas linguísticas ou “palavras lexicais” e as “palavras gramaticais” no momento da aprendizagem?

É necessário que o estudante tenha esse momento de observar o funcionamento das estruturas linguísticas e refletir sobre seu uso. Quando o aprendiz está em um contexto discursivo, muitas vezes, ter a possibilidade de sair dele, ir para a palavra e voltar para a situação, ajuda-o a compreender melhor as ideias expressas no contexto estudado. Queremos dizer que, com esse procedimento, aliado ao uso do dicionário, o estudante tem a chance de entender que as palavras podem estar em diversos contextos de acordo com o que requer em cada um deles.

São esses questionamentos que nos motivam a pesquisar e a investigar formas de ensinar, ou o que produzir para que o ensino tenha recursos diversos que sejam cada vez mais eficientes no trabalho realizado em sala de aula.

Diante dessas indagações, propomo-nos a elaborar um Guia que o professor poderá usar nas aulas de língua estrangeira, proporcionando ao aluno o conhecimento de mais um material didático que poderá ajudá-lo não somente nas aulas de língua, mas também para um estudo autônomo e para aprimorar o conhecimento, já que o dicionário tem essa função.

Propor um Guia de instruções ao professor, na realidade, é tentar mostrar-lhe as partes que compõem a obra lexicográfica, assim como os tipos de obras e qual a melhor forma para ser utilizada em cada etapa da educação. Os conhecimentos metalexográficos que o docente poderá desenvolver a partir do Guia sobre a estrutura e a constituição de um dicionário, não

fazem parte do assunto que deve ser contemplado ao aluno, pois este precisa ser orientado de forma que use o dicionário a fim de resolver suas dúvidas.

A intenção maior é motivar os aprendizes de língua espanhola a consultar o dicionário, haja vista o eminente valor pedagógico que ele tem.

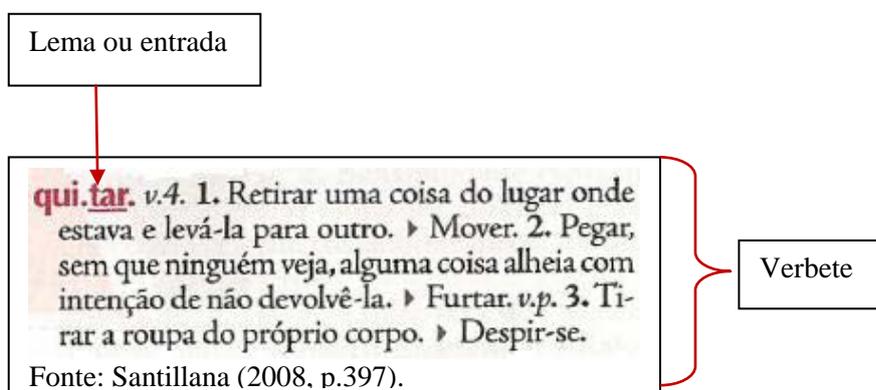
## 5.1 O professor e o dicionário: conhecendo a estrutura da obra lexicográfica

Partindo dos conceitos sobre Lexicografia Pedagógica, propomos algumas instruções ao professor com relação ao uso do dicionário em sala de aula, escopo deste trabalho. Queremos ressaltar, no entanto, que embora as instruções apresentadas nesta primeira parte do Guia possam ser utilizadas por docentes de diferentes áreas, nosso usuário prototípico do Guia, neste momento, é o professor de língua espanhola; por essa razão, tanto as instruções quanto as propostas de exercícios são elaboradas a partir de exemplos de dicionários bilíngues pedagógicos espanhol-português, português-espanhol e dicionário monolíngue de espanhol.

### ➤ Macroestrutura e Microestrutura

Para compor o dicionário, é preciso certo número de verbetes que são constituídos por os lemas que compõem a entrada do dicionário formando a macroestrutura, e as informações que acompanham a entrada e/ou o lema são a microestrutura.

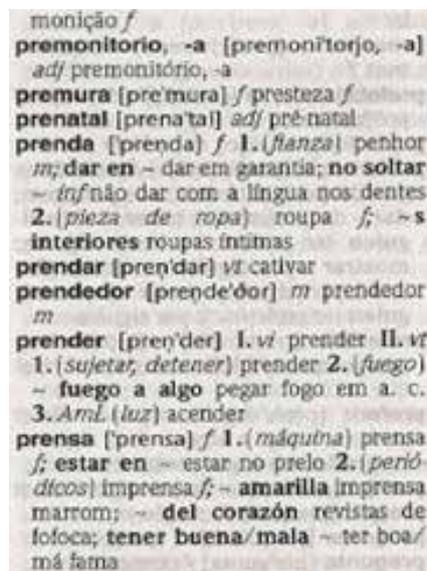
**Esquema 1:** Lema e verbete



Fonte: Baseado em Castillo Carballo (2003, p.82).

As palavras em negrito na vertical, no exemplo 15, que segue, fazem parte da macroestrutura; e o que se diz de cada palavra faz parte da microestrutura.

## Exemplo 15



Fonte: Pons, (2010, p.252).

- ✓ Macroestrutura: “**premonitorio, -a**”, “**premura**”, “**prenatal**”, “**prenda**”, “**prender**”, “**prendedor**”, “**prender**” e “**prensa**”.
- ✓ Microestrutura: “[premoni'torjo, -a] *adj* premonitório, -a”, [...] “[‘prensa] *f* 1. (*máquina*) prensa *f*; **estar en** ~ estar no prelo 2. (*periódicos*) imprensa *f*; ~ **amarilla** imprensa marrom; ~**del corazón** revistas de fofoca; **tener buena/mala** ~ ter boa/ má fama”.

A unidade em negrito – **premonitório, -a** – é o lema ou palavra-entrada. Segundo Biderman (1984, p.138), lema é uma unidade que “constitui a típica entrada de dicionário e representa todas as demais formas do paradigma”. São as formas infinitivas dos verbos, os adjetivos sem a flexão de número e de pessoa, os substantivos sem a flexão de número e pessoa. É necessário explicar aos alunos que eles encontrarão as palavras no dicionário lematizadas, ou seja, sem a flexão. O aluno não precisa ter conhecimento da terminologia referente à Lexicografia e Metalexigrafia, como, por exemplo, “lema”, “lematizar”, mas precisa ter conhecimento da ação e/ou da atitude em relação à obra que está pesquisando, ou seja, os aprendizes necessitam saber que se estão diante de uma palavra como **bonita**, por exemplo, a encontrarão no dicionário no masculino, seguida da marca de gênero: **bonito, -a**.

Ainda segundo Biderman (1984, p.138), lematizar é: “reduzir uma forma que ocorreu num texto ao lema que passa a representá-la numa lista de palavras, ou num dicionário”. No exemplo dado, temos a seguinte sequência de lemas: “premonitorio, -a, premura, prenatal,

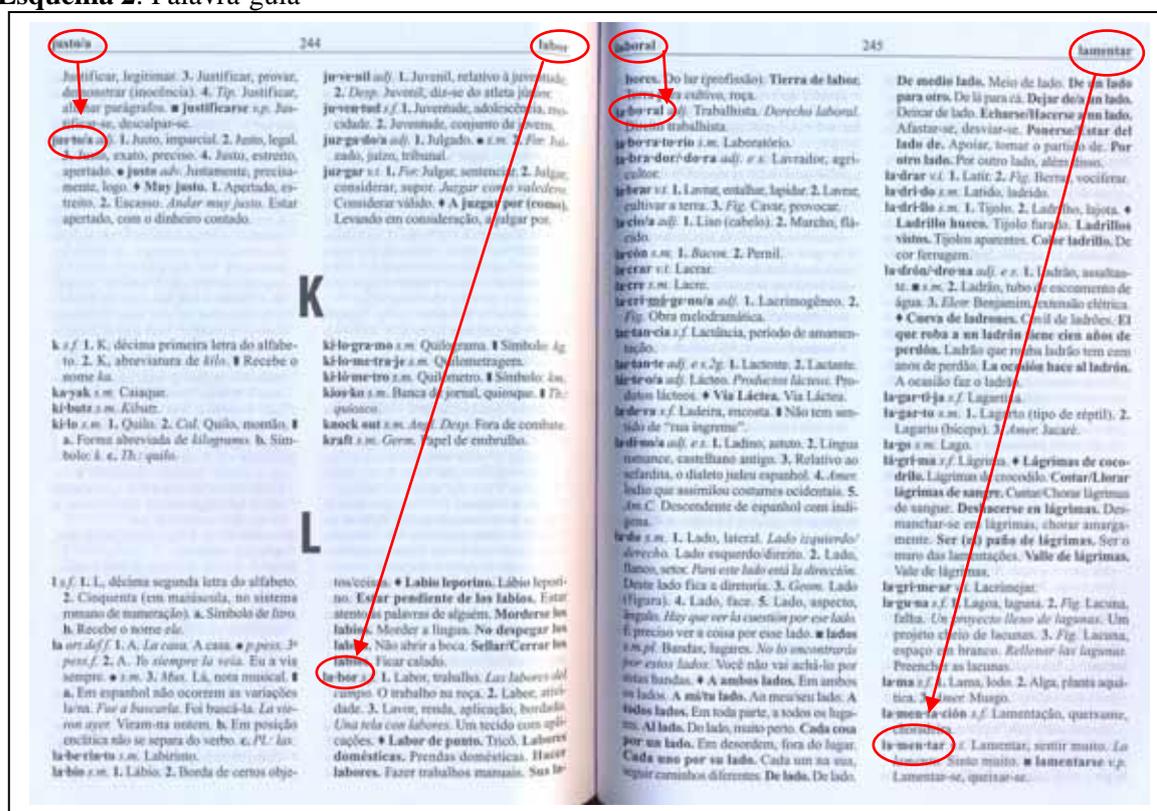
prenda, prender, prendedor, prender e prensa” e tudo o que está dito sobre cada lema são suas informações, ou seja, a microestrutura.

### ➤ Palavra-guia

Na parte superior da página do dicionário, temos uma palavra fora do conjunto de entradas com definição. Martín García (1999) denominam-nas de “palavra-guia” e salienta que elas agilizam a consulta. Alguns dicionários trazem-nas em todas as colunas, enquanto outros as trazem na primeira e na quarta coluna. O esquema 2 mostra-nos isso com mais precisão.

No esquema 2, *justo* é a “palavra-guia” indicativa de que a **primeira coluna inicia** com esse lema e, *labor* é a “palavra guia” indicativa de que a **segunda coluna termina** com esse lema. Na página seguinte, *laboral* inicia a página, enquanto *lamentar* finaliza a página. Alguns dicionários trazem, apenas, a primeira e a última coluna, no caso: *justo* e *lamentar*, omitindo as colunas centrais. Vejamos:

#### Esquema 2: Palavra-guia



Fonte: Flavian; Fernández (2009, p. 244-245)<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Para exposição dessa apresentação da “palavra-guia”, observamos a proposta de Heyns Jantz, 2012, p. 38.

### ➤ Funções passiva e ativa

O esquema 2 trata-se de um exemplo de dicionário para compreensão de textos (dicionário passivo). Notamos que a obra oferece as informações na direção língua espanhola-língua portuguesa (língua materna do aluno), portanto a microestrutura não necessariamente precisa ser detalhada, pois se supõe que o aluno conheça sua língua materna de maneira suficiente para entender o que lhe é dito no verbete.

Já o exemplo 16, a seguir, trata-se de um dicionário para produção (ativo), pois o lema está em língua portuguesa, oferecendo-nos os equivalentes em língua espanhola. Vale ressaltar que, nesse dicionário, a microestrutura precisa ser mais informativa, pois o aprendiz de língua espanhola não conhece as peculiaridades da língua estrangeira.

#### Exemplo 16

**orçamento** [orsa'mêjtu] *m* presupuesto  
*m*  
**orçar** [or'sar] <ç→c> *vt* presupuestar;  
 ~ em presupuestar en  
**ordeiro, -a** [or'dejru, -a] *adj* pacífico, -a  
**ordem** [ˈordẽj] <-ens> *f* 1. (*comando*)  
 orden *f*; ~ de despejo orden de desalo-  
 jo; ~ de pagamento ECON orden de  
 pago; cumprir uma ~ cumprir una  
 orden; dar uma ~ a alguém dar una  
 orden a alguien; estar às ordens de  
 alguém estar a las órdenes de alguien;  
 por ~ de alguém por orden de al-  
 guien; sempre às ordens! ¡a sus  
 órdenes! 2. (*sequência*) orden *m*; ~  
 alfabética/numérica orden alfabéti-  
 co/numérico; estar por [ou na] ~ estar  
 en orden; pôr a. c. por [ou na] ~ poner  
 algo en orden 3. (*organização*) orden  
*m*; ~ do dia orden del día; a ~ política  
 el ordenamiento político; ~ e pro-  
 gresso orden y progreso; estar em ~  
 estar en orden; pôr a. c. em ~ poner  
 algo en orden; pôr a casa em ~ *inf*

Fonte: Pons (2010, p.355).

O aluno usa o dicionário de produção (ativo) para produzir um texto em língua espanhola, por isso busca, a partir das unidades lexicais da língua portuguesa, informações para produzir o texto na língua estrangeira. Ressaltamos que as informações de que o aluno precisa, neste tipo de pesquisa, exigem mais detalhes para que se tenha subsídio suficiente para elaborar o enunciado que deseja. Principalmente por se tratar de dicionário pedagógico,

as regências dos verbos e dos substantivos precisam estar presentes, assim como os exemplos de uso a fim de demonstrarem as possibilidades de emprego do vocabulário em diferentes contextos.

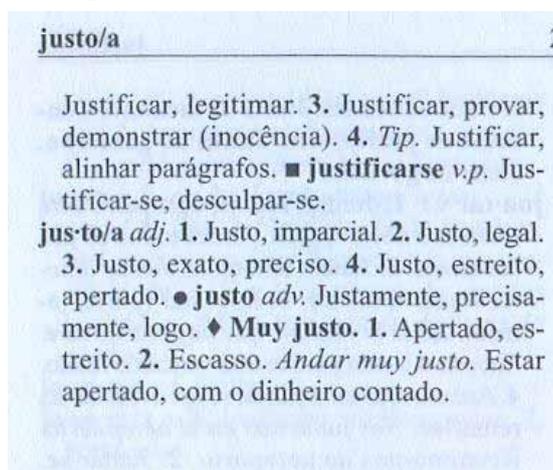
Observemos, por exemplo, que a microestrutura referente ao lema “ordem” é bem detalhada, apresenta informações que podem servir para elaborar sua mensagem com maior precisão.

### ➤ Reciprocidade

Durán e Xatara (2007) explicam que o dicionário recíproco atende aos falantes da língua-fonte e aos falantes da língua-alvo, e o dicionário não-recíproco atende apenas um desses falantes.

No exemplo 17, temos um dicionário não-recíproco, ou seja, o público-alvo são os aprendizes brasileiros da língua espanhola:

Exemplo 17



Fonte: Flavian; Fernandez (2009, p.244).

Analisando o verbete acima do exemplo 17, notamos que se trata de um dicionário **não-recíproco**, pois atenta-se às informações necessárias ao estudante falante de língua portuguesa. Por exemplo, *justo* informa que a palavra em espanhol é um adjetivo e segue com seus equivalentes.

Por outro lado, no exemplo 18, parece tratar-se de um dicionário **recíproco**, isto é, pretende atender tanto aos falantes de língua espanhola quanto aos de língua portuguesa, conquanto a obra informe que se trata de “uma ferramenta ideal para o estudante brasileiro da

língua espanhola” (PONS, 2010). Porém, parece-nos que se trata de uma obra que tenta atender:

- ✓ aos estudantes brasileiros, aprendizes de língua espanhola, e
- ✓ aos estudantes falantes de espanhol, aprendizes de língua portuguesa.

Salientamos algumas questões, porque a obra nos oferece a **(i)** marca de gênero na língua portuguesa, não exatamente relevante, já que se supõe que o consulente tenha conhecimento de sua língua materna. **(ii)** A informação de pronúncia, pois para o falante de língua portuguesa, não é relevante, já que se supõe que este conheça a pronúncia das palavras de sua língua materna. **(iii)** Também não se julga necessário ao falante nativo (língua portuguesa) o plural. Exemplo: “**oral** <-ais> [o'raw, -ajs] *adj, f oral m*”.

No que se referem a esses três tópicos salientados (marca de gênero, pronúncia e plural), queremos ressaltar que, quando o dicionário é recíproco, eles tomam o lugar de informações mais importantes. Nesse sentido, o plural na língua portuguesa poderia ser suprimido, dando lugar ao plural em língua espanhola, pois se o dicionário é para o aprendiz de espanhol, é mais relevante que se ampliem as informações na língua estrangeira, sobretudo porque, nessa direção (português-espanhol), o dicionário pretende servir à produção de textos, e o plural das unidades lexicais em espanhol são fundamentais.

#### Exemplo 18

**oráculo** [o'rakulu] *m oráculo m*  
**orador(a)** [ora'dor(a)] *m(f) orador(a) m(f)*  
**oral** <-ais> [o'raw, -ajs] *adj, f oral m*  
**oralidade** [ora'li'daðzi] *f oralidad f*  
**orangotango** [orɔŋgu'tɔŋgu] *m orangután m*  
**orar** [o'rar] *vi orar*  
**oratória** [ora'tɔria] *f oratoria f*  
**oratório** [ora'tɔriw] *m oratorio m*  
**órbita** ['ɔrbita] *f órbita f; entrar em ~ inf, estar [ou ficar] fora de ~ infestar en las nubes*  
**orca** ['ɔrka] *f orca f*  
**orçamentário, -a** <-ais> [orsamēj'tariw, -a, -ajs] *adj (déficit, crédito) presupuestario, -a*  
**orçamento** [orsa'mējtu] *m presupuesto m*  
**orçar** [or'sar] <ç→c> *vt presupuestar; ~ em presupuestar en*  
**ordeiro, -a** [or'dejru, -a] *adj pacífico. -a*

Fonte: Pons (2010, p.355).

O mesmo ocorre com os demais verbetes da página analisada: “**orçar** [or’sar] <ç→c> vt presupuestar; ~**em** presupuestar en”.

Nesse caso, além da pronúncia, temos a irregularidade (troca fonética de ç→c) da conjugação verbal do verbo *orçar* em Língua Portuguesa, exemplo: orçar/orcei.

Vejamos de forma diferente:

**Quadro 7:** Microestrutura

[or’sar]	Pronúncia – transcrição fonética
<ç→c>	Dica de mudança fonética ao conjugar o verbo
vt	Informação de classe gramatical do lema “orçar”
presupuestar	Equivalente de “orçar”
~	Índice de substituição do lema “orçar”
~ <b>em</b>	Expressão com o lema “orçar” apresentado
presupuestar en	Equivalente de ~ <b>em</b>

Fonte: Elaboração própria.

A informação de gênero também ocorre nas duas línguas. Observemos o verbete referente ao lema *órbita* no exemplo 18. Temos *f* indicando substantivo feminino tanto em português como em espanhol.

No exemplo 19, retirado do dicionário de função passiva (compreensão), a unidade léxica *bolígrafo* trata-se de um heterogênerico. Observe a marca de gênero: *m* e *f*.

Exemplo 19

The image shows a dictionary entry for 'bolígrafo' with several other words listed above it. A red arrow points from the word 'bolígrafo' to the gender markers 'm' and 'f' in its entry.

<b>boleteria</b> [bolete'ria] <i>f</i> AML TEAT bilheteria <i>f</i>
<b>boletín</b> [bole'tin] <i>m</i> 1. (publicación) boletim <i>m</i> 2. (informe) relatório <i>m</i>
<b>boleto</b> [bo'leto] <i>m</i> AML (entrada, billete) bilhete <i>m</i>
<b>boli</b> ['boli] <i>m</i> inf caneta <i>f</i>
<b>boliche</b> [bo'litje] <i>m</i> 1. (bola) bolim <i>m</i> 2. (juego) bilboquê <i>m</i> 3. (bolera) boliche <i>m</i> 4. AML (establecimiento) bodega <i>f</i>
<b>bólido</b> ['bolído] <i>m</i> AUTO carro <i>m</i> de corrida; ir como un... ir como um foguete
<b>bolígrafo</b> [bo'liyrafo] <i>m</i> caneta <i>f</i> esferográfica
<b>bolívar</b> [bo'liβar] <i>m</i> bolívar <i>m</i>
<b>Bolivia</b> [bo'liβja] <i>f</i> Bolívia <i>f</i>

Fonte: Pons, (2010, p.42).

**Quadro 8:** Heterogenérico

<i>m</i>	Indica que <i>bolígrafo</i> é substantivo masculino
<i>f</i>	Indica que caneta é substantivo feminino

Fonte: Elaboração própria.

Podemos dizer que tenta atender tanto ao falante da língua-fonte como ao falante da língua-alvo, portanto um dicionário **recíproco**.

➤ ***Middle matter***

O quadro que se encontra no exemplo 20, traz uma informação cultural com relação ao lema a que se refere “pão de queijo”. É comum encontrar esses quadros tanto no dicionário passivo como no ativo com dicas culturais que envolvem determinado vocabulário. Isso faz parte do que chamamos de *middle matter* no dicionário.

## Exemplo 20

**pão** <paes> [ˈpɔw, ˈpɔjs] *m* 1. (*geral*)  
 pan *m*; ~ **doce** pan dulce; ~ **dormido**  
 pan del día anterior; ~ **de fôrma** pan  
 de molde; ~ **francês** pan de barra; ~  
**integral** pan integral; ~ **de mel** *espe-*  
*cie de pastel seco hecho con trigo,*  
*miel y otras especias;* ~ **preto** pan  
 moreno; ~ **de queijo** *panecillo que se*  
*come como aperitivo* 2. *fig* ~, ~, **quei-**  
**jo** *queijo* *inf* al pan, pan, y al vino,  
 vino; o ~ **nosso de cada dia** el pan  
 nuestro de cada día; **comer o ~ que o**  
**diabo amassou** pasarias canutas;  
**estar a ~ e água** estar a pan y agua;  
**ser um ~ (homem bonito)** estar muy  
 bueno

**Pão-de-Açúcar** [ˈpɔw-dʒ-a'sukar] *m*  
 GBO Pan *m* de Açúcar

**pão-de-ló** <pães-de-ló> [ˈpɔw-de-ˈlɔ,  
 ˈpɔjs-] *m* pañ bizcocho *m*

**Cultura** El **pão de queijo** es un  
 panecillo cuya masa se prepara con  
**polvilho** (harina muy fina, obtenida  
 de la **mandioca**), queso rallado,  
 aceite, leche y huevos, y que se  
 puede comer sin nada o con algún  
 relleno (dulce de leche, **goiabada**,  
 embutidos, queso, etc.). Se vende en  
 panaderías, cafeterías, bares y super-  
 mercados.

**pão-durismo** [ˈpɔwduˈrizmu] *m inf*  
 (*avareza*) *racanería f*

**pão-duro** <pães-duros> [ˈpɔw'duru,  
 ˈpɔjs-] *adj, mf inf* rácano, -a *m, f*

**pãozinho** <pãezinhos> [ˈpɔw'zĩnu,  
 ˈpɔjs'zĩpus] *m* panecillo *m*

Fonte: Pons (2010, p. 363).

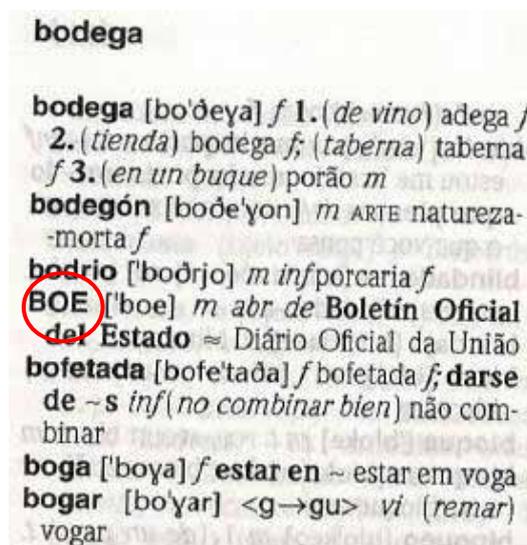
A *middle matter* pode ser, também, uma imagem que ilustre a unidade lexical, facilitando o entendimento do consultante, principalmente quando o lema é de difícil definição para descrevê-lo.

➤ **Letras maiúsculas e minúsculas**

Observemos o lema “pão” apresentado em letra minúscula, no exemplo 20, ou no lema “Pão-de-Açúcar” em que inicia com letra maiúscula. É importante que os lemas na macroestrutura sejam apresentados em letras minúsculas, assim quando houver uma unidade lexical que obrigatoriamente deva ser grafada em maiúscula, essa será identificada, por

exemplo, quando se tratar de uma sigla (como “BOE” no exemplo 21) ou de um nome próprio.

Exemplo 21



Fonte: Pons (2010, p. 42).

Exemplo 22

**Bolivia** [bo'liβja] f Bolívia f

Fonte: Pons (2010, p.42).

Exemplo 23

**Bogotá** [boɣo'ta] f Bogotá f

Fonte: Pons (2010, p.42).

Nos exemplos 22 e 23, há como entrada nomes próprios – Bolívia e Bogotá –, portanto devem ser grafadas com letras iniciais maiúsculas, não trazem a marca diatópica de lugar geográfico, porque são nomes que não saem da regra (nome próprio), ao contrário de “Pão-de-Açúcar” (exemplo 20) que poderíamos grafar com letras minúsculas, o que teríamos, literalmente, o significado de um pão feito com açúcar e/ ou pão doce. Entretanto, poderia constar uma nota que esses nomes se tratam, respectivamente, de um país e de uma cidade. No caso de “Bogotá”, poderia ser informado que é a cidade capital da Colômbia.

Aproveitamos para observar a importância das abreviaturas, pois, muitas vezes, propomos aos alunos a leitura de artigos, notícias, manchetes de jornais e revistas, ou quando escutam noticiário na televisão, ou leem textos na Internet, podem deparar-se com as abreviaturas, neste caso o dicionário é uma boa opção para pesquisá-las.

Destaquemos o verbete:

## Exemplo 24

**Talgo** ['talyo] *m abr de Tren Articulado Ligerio Goicoechea Oriol trem espanhol de alta velocidade*

Fonte: Pons (2010, p. 307).

No verbete referente ao lema *Talgo*, exemplo 24, temos a informação de que se trata da abreviação de um trem espanhol, observamos que o lema é apresentado em letra maiúscula por se tratar de um nome próprio.

Nos exemplos 25 e 26, nos quais há uma diferença ao grafar a inicial maiúscula para os nomes próprios:

## Exemplo 25

**Tajo** ['taxo] *m el ~ o Tejo*

Fonte: Pons (2010, p.307).

## Exemplo 26

**tajo** ['taxo] *m 1. (corte) corte m; ir al ~ infir ao trabalho 2. GEO escarpa f*

Fonte: Pons (2010, p.307).

Por se tratar do nome de um rio, devemos escrever *Tajo* (com letra maiúscula). No caso de *tajo* (grafa com letra minúscula) quando apresentar o sentido de: 1. *corte; ir ao trabalho* e 2. *escarpa* termo da geografia: GEO.

Outra informação que a nosso ver poderia ser oferecida, mas o dicionário não a contempla, é com relação ao lema em maiúscula *Tajo*, ou seja, poderia ser dito na microestrutura que se trata de um rio.

É necessário estar atento ao dicionário que grafa os lemas em sua macroestrutura com letras iniciais minúsculas, assim fica fácil para o aprendiz identificar quando se trata de uma palavra que deva ser grafada com as iniciais maiúsculas.

➤ **Front matter e back matter**

Outros dois itens da estrutura do dicionário, importantes na constituição da obra, são o *front matter* e a *back matter*.

Essas duas partes constituintes do dicionário são importantes, pois encontramos as instruções de como melhor aproveitar o dicionário. É onde encontramos, também, as listas de abreviaturas que facilitarão o entendimento da microestrutura do verbete.

O Professor precisa consultar constantemente o *front matter* e o *back matter*, assim a consulta ao dicionário pode tornar-se mais satisfatória, aproveitando o máximo de informações possíveis que a obra lexicográfica tem a oferecer ao consulente.

Ao procurarmos uma unidade lexical e lermos o que a microestrutura proporciona, deparamo-nos com várias informações. É necessário que busquemos os significados de algumas delas, como, por exemplo, as abreviaturas para que conheçamos o que significa, esclarecendo melhor os dados veiculados pelo lema buscado. Essa atitude do consulente faz-se necessária, pois cada dicionário traz essas informações de maneira diferente. Além das abreviaturas, temos também alguns sinais gráficos que colaboram para diferenciar falsos cognatos de refrães, expressões feitas, heterotônicos, somente para citar alguns.

O Pons dicionário escolar espanhol (2010, s/p.) traz, no início (*front matter*), algumas instruções de uso. Essa página de instruções repete-se no final do dicionário (*back matter*). Vejamos no esquema 3, que as instruções se compõem de três colunas, em seguida, retiramos uma informação constante dessa seção *Como utilizar o dicionário* para ilustrar:



O índice do dicionário Pons (2010, p. III) também pode mostrar quais itens compõem o *front matter* e o *back matter*:

**Esquema 4:** *Front matter* e *back matter* no dicionário passivo e ativo

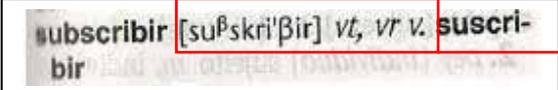
	Índice		Índice	
<i>Front matter</i>	La pronunciación del español	V	A pronúncia espanhola	V
	Símbolos fonéticos del portugués de Brasil	VIII	Símbolos fonéticos do português do Brasil	VIII
	<b>Diccionario Español-Portugués</b>	<b>1-340</b>	<b>Dicionário Espanhol-Português</b>	<b>1-340</b>
<i>Back matter</i>	Apéndice I		Apêndice I	
	Correspondencia	341	Correspondência	341
	Fórmulas útiles para la correspondencia	353	Fórmulas úteis para a correspondência	353
	Expresiones útiles	355	Expressões úteis	355
	<b>Diccionario Portugués-Español</b>	<b>1-522</b>	<b>Dicionário Português-Espanhol</b>	<b>1-522</b>
<i>Back matter</i>	Apéndice II		Apêndice II	
	Los verbos regulares e irregulares españoles	523	Os verbos espanhóis regulares e irregulares	523
	Los verbos regulares e irregulares portugueses	553	Os verbos portugueses regulares e irregulares	553
	Falsos amigos	575	Falsos amigos	575
	Los numerales	583	Os numerais	583
	Medidas y pesos	588	Medidas e pesos	588

Fonte: Elaboração própria.

### ➤ Cabeça do verbete

Segundo Welker (2004), cabeça do verbete são as informações que estão antes das acepções (definição ou equivalentes), podem ser as variantes ortográficas, a pronúncia, a categoria gramatical, as informações flexionais e sintáticas, a etimologia e as marcas de uso.

**Esquema 5:** Cabeça do verbete

 <p> <b>suscribir</b> [suβskri'βir] vt, vr v. suscri-          bir       </p>	Cabeça do verbete
Fonte: Pons (2010, p.303).	

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 9:** Cabeça do verbete

[suβskri'βir]	Transcrição fonética
<i>vt</i>	Indica classe gramatical: verbo transitivo
<i>vr</i>	Indica que também pode ser verbo reflexivo
<i>v.</i>	Abreviatura que indica remissão “ver”

Fonte: Elaboração própria.

### ➤ **Medioestrutura**

Medioestrutura refere-se ao sistema de remissão que o dicionário possui. No esquema 5, no verbete do lema *subscribir*, temos a abreviatura “v.” que de acordo com o dicionário em questão, significa “ver”, remetendo-nos a outro lema presente na macroestrutura do dicionário, ou seja, “ver suscribir”.

A nosso ver, também podemos chamar de medioestrutura ou remissão, a informação que obtemos como a que se encontra nos exemplos 9 e 10 (*vide* p.101). Pois se o aluno não conhece o significado do verbo no infinitivo, terá de buscá-lo.

As remissões dentro do dicionário podem estar no verbete, no índice, na inserção da macroestrutura e nas ilustrações, usando formas como: *ver, veja, cf.*

No esquema 1, na página 110, no verbete referente ao lema *quitar*, temos uma remissão, indicada pelo número “4”, na cabeça do verbete, a qual nos leva ao *back matter* do dicionário, onde se encontram os verbos conjugados e numerados. Isso tem a finalidade de proporcionar ao consulente um modelo para que os verbos possam ser conjugados na Língua Espanhola. Portanto, nesse dicionário, todo verbete cujo lema é um verbo, terá a remissão.

### ➤ **Marca de uso**

Segundo Welker (2004, p.117), “as marcas de uso estão normalmente na cabeça do verbete”. Podem ocorrer várias acepções, por isso elas são indicadas e desenvolvidas dentro das acepções, cada uma apresentando sua definição. Hausmann (1977, *apud* WELKER, 2004, p.131) apresentou uma proposta para a divisão das marcas de uso, como podemos observá-las a seguir:

- diacrônicas (por exemplo, *antiquado, envelhecido, neologismo*);
- diatópicas (aplicadas a acepções restritas a certas regiões ou países);
- diaintegrativas (usadas para assinalar estrangeirismos);
- diamediais (diferenciam entre as linguagens oral e escrita);

- diastráticas (por exemplo, *chulo, familiar, coloquial, elevado*);
- diafásica (diferenciam entre linguagens formal e informal);
- diatextuais (assinalam que o lexema – ou acepção – é restrito a determinado gênero textual; por exemplo, poético, literário, jornalístico);
- diatécnicas (informam que a acepção pertence a uma linguagem técnica, a um tecnoleto);
- diafrequentés (em geral: *raro, muito raro*);
- diaevaluativas (mostram que o falante, ao usar o lexema, revela certa atitude; por exemplo, *pejorativo, eufemismo*);
- dianormativas (indicam que o uso de certa acepção – ou lexema – é errado pelas normas da língua-padrão).

Vejamos alguns exemplos:

**Quadro 10:** Marcas de uso

<p>Exemplo 27</p> <p><b>latoso, -a</b> [la'toso, -a] <i>adj inf</i> chato, -a</p> <p>Fonte: Pons (2010, p.181).</p>	<p>A abreviatura <i>inf.</i> informa que se trata de um exemplo de uso da linguagem informal (diafásica).</p>
<p>Exemplo 28</p> <p><b>la.ti.tud.</b> <i>f. Geogr.</i> Distância que há entre um ponto da superfície da Terra e o Equador, medida em graus no meridiano correspondente. ▶ Latitude.</p> <p>Fonte: Santillana (2008, p. 252).</p>	<p>A abreviatura <i>Geogr.</i> é um uso de linguagem técnica da Geografia (diatécnica).</p>
<p>Exemplo 29</p> <p><b>trombosis</b> [trom'bo'sis] <i>f inv MED</i> trombose <i>f</i></p> <p>Fonte: Pons (2010, p.324).</p>	<p>MED indica que se trata da linguagem técnica pertencente à medicina.</p>
<p>Exemplo 30</p> <p><b>maricón</b> [marikón] <i>sm vulg</i> bicha <i>mf</i></p> <p>Fonte: WMF (2011, p.234).</p>	<p>A abreviatura <i>vulg</i> é um exemplo de marca de uso diastrática, pois indica o uso coloquial/ ou chulo.</p>
<p>Exemplo 31</p> <p><b>es.tu.fa</b> <i>s.f.</i> 1. Aquecedor. 2. Estufa. 3. Viveiro de plantas. 4. <i>Am.C.</i> Fogão.</p> <p>Fonte: Flavian; Fernández (2009, p.183).</p>	<p>Notamos a marca de uso indicando que a unidade lexical pertence ao espanhol da América Central em <i>Am.C.</i> (marca diatópica).</p>

Fonte: Elaboração própria.

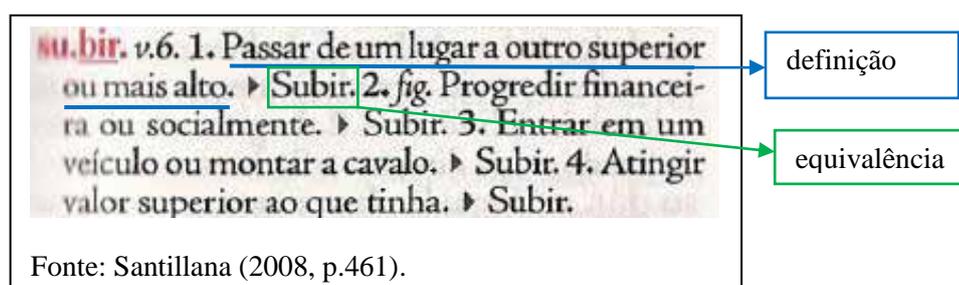
As marcas de usos, geralmente, aparecem na cabeça do verbete, mas também podem estar no meio da microestrutura, como no exemplo 31. Ressaltemos que as marcas de usos se apresentam sempre que necessário, e para sabermos a que se referem, devemos buscar seus

significados nas listas de abreviaturas que os dicionários trazem no *front matter* ou no *back matter*.

### ➤ Definição

Para a elaboração da definição, há muitas decisões a serem discutidas pelo lexicógrafo, desde o ordenamento das acepções, até os problemas da distinção entre polissemia e homonímia. Ela é seriamente estudada, pois não é simples compô-la. No caso do dicionário bilíngue, temos as equivalências, enquanto nos dicionários monolíngues, há definições. Os dicionários bilingualizados trazem definições ou na língua estrangeira ou na língua materna com um correspondente na língua materna do aprendiz.

**Esquema 6:** Definição e equivalência



Fonte: Santillana (2008, p.461).

Fonte: Elaboração própria

O lema **subir** do esquema 6 faz parte de um dicionário bilingualizado, portanto temos:

- Os números cardinais indicando as acepções com um equivalente correspondente ao final.

**Quadro 11:** Número de acepções

Número da acepção	Definição para cada acepção	Correspondente na língua materna
1.	Passar de um lugar a outro superior ou mais alto.	Subir
2.	<i>fig.</i> Progredir financeira ou socialmente.	Subir
3.	Entrar em um veículo ou montar a cavalo.	Subir

4.	Atingir valor superior ao que tinha	Subir
----	-------------------------------------	-------

Fonte: Elaboração própria.

No exemplo 31, do quadro 10, por exemplo, temos somente as equivalências, pois não se trata de um dicionário bilingualizado, mas, sim, de um bilíngue:

**Quadro 12:** Número de equivalentes

Número de equivalentes	Correspondente na língua materna
1.	Aquecedor
2.	Estufa
3.	Viveiro de plantas
4.	<i>Am.C.</i> fogão

Fonte: Elaboração própria.

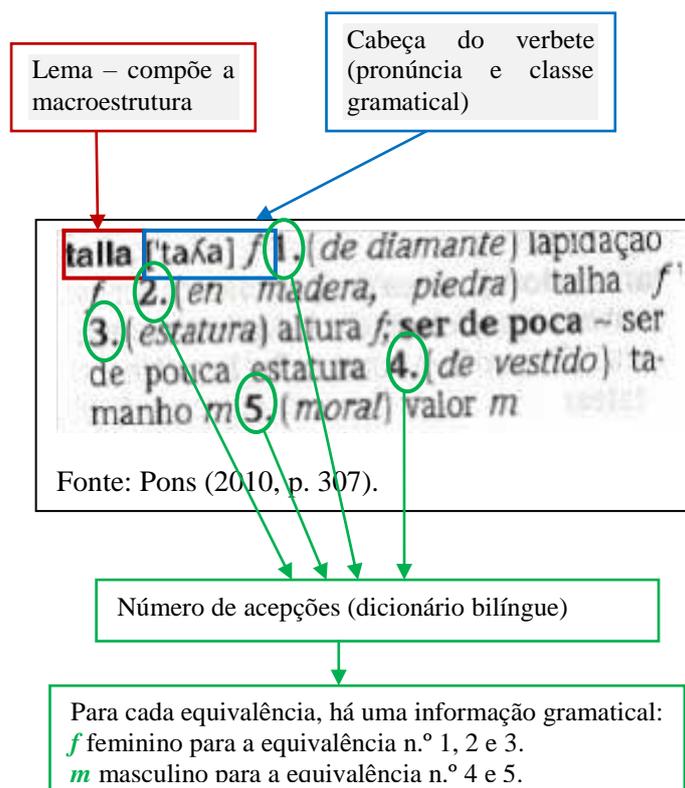
A seguir, temos o verbete referente ao lema *talla*, no esquema 7, exemplo do dicionário de função passiva (para compreensão) a fim de recordarmos alguns elementos constitutivos importantes do verbete no dicionário bilíngue.

E, em seguida, no esquema 8, o verbete referente ao lema **ordem**, do dicionário ativo (para produção). Introduzimos o uso do ponto e vírgula e retomamos os itens desenvolvidos até o momento, inclusive a função passiva e ativa poderá ser observada pelo número de informações oferecidas nos dois verbetes apresentados.

Vale ressaltar a diferença:

- Função passiva: o aluno busca a palavra na língua estrangeira para saber o que significa em sua língua materna.
- Função ativa: o aluno busca a palavra na língua materna para saber como construir textos orais e escritos na língua estrangeira, o que requer mais detalhes da língua estrangeira.

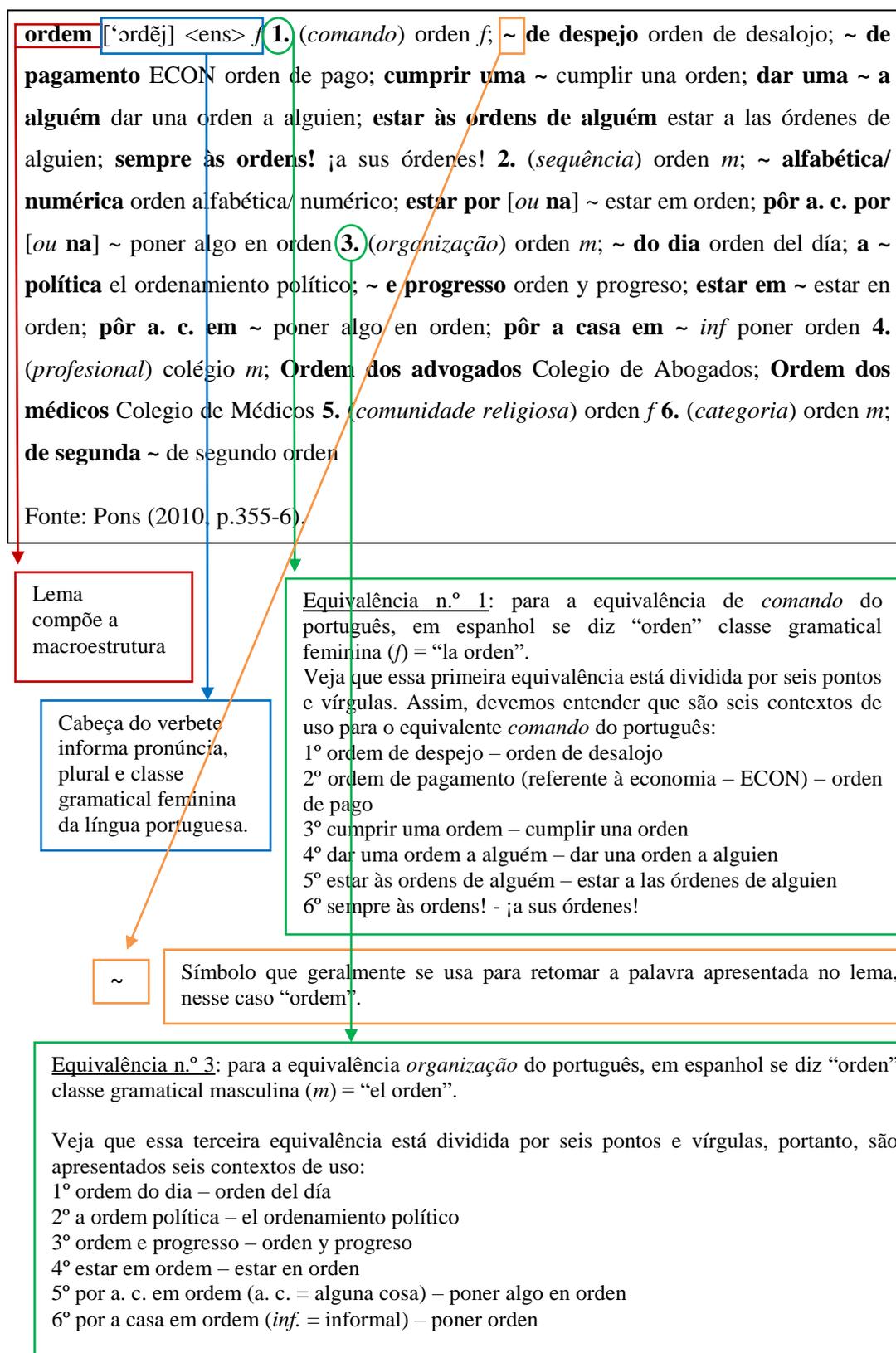
Esquema 7<sup>50</sup>: O verbete – dicionário passivo



Fonte: Elaboração própria.

<sup>50</sup> Optamos por montar nossos esquemas usando as flechas coloridas, baseados na disposição de “*la estructura del artículo lexicográfico*” de Heyns Jantz (2012, p.99) que usa as flechas duplas, tracejadas, pontilhadas, etc.

Esquema 8: O verbete – dicionário ativo



Fonte: Elaboração própria.

### ➤ Informações sintáticas

Colaboram para que o usuário tenha subsídios para expressar-se melhor e tem relevância na produção de texto. São importantes não somente para o estrangeiro, mas também para o falante nativo, entretanto não são muitos os dicionários que costumam trazer esse tipo de informação que às vezes fica a cargo do exemplo de uso demonstrá-la. Segundo Hausmann (1977, *apud* WELKER, 2004, p.137):

O consulente precisa saber, no caso do adjetivo, se ele pode ser empregado como adjunto e como predicativo, e se pode ter uma oração infinitiva ou um substantivo como complemento, etc. No caso dos substantivos, devem ser dadas informações sobre os possíveis complementos, principalmente sobre a preposição requerida. Quanto aos verbos, a necessidade de tais informações é óbvia.

No exemplo 15, no verbete referente ao lema **prender**, e no exemplo 16, no verbete referente a **orçar**, podemos observar a informação sintática, pois ambos são verbos e nesse caso é dada a regência.

**Quadro 13:** Informação sintática

Dicionário ativo	
orçar <b>em</b>	presupuestar <b>en</b>
Dicionário passivo	
prender fuego <b>a</b> algo	pegar fogo <b>em</b> a. c.

Fonte: Elaboração própria, grifo nosso.

### ➤ Colocações

São “associações entre itens lexicais” (BERBER SARDINHA, 2000, *apud* WELKER, 2004, p.140) que, juntos, tendem a formar um sentido próprio que muitas vezes não tem relação com o item que a compõe. É essencial que o usuário seja informado dessas combinações, em especial o aprendiz, embora o falante nativo nem sempre conheça todas as expressões formadas pelas colocações.

#### Exemplo 32

**novillo, -a** [no'βi'lo, -a] *m, f* novilho, -a  
*m, f*; **hacer ~s** *inf* matar aula

Fonte: Pons (2010, 217).

A expressão *hacer novillos* podemos dizer que se trata de uma colocação de uso informal: *inf.*

No verbete referente a *pan*, no exemplo 20, também encontramos colocações:

**Quadro 14:** Colocações

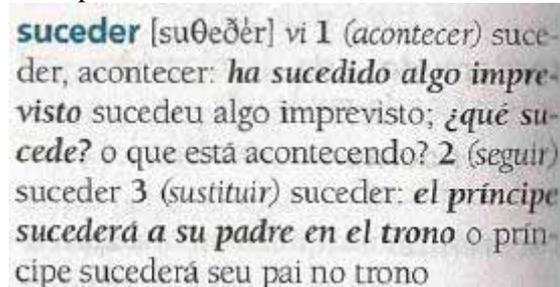
<i>a falta de pan, buenas son tortas</i>	quem não tem cão caça com gato
<i>ser pan comido</i>	ser moleza
<i>ser um pedazo de pan</i>	ser um amor de pessoa

Fonte: Elaboração própria.

### ➤ Exemplos de uso

Os exemplos são usados para se referir a frases, colocações, expressões idiomáticas, provérbios, entre outros sintagmas, mas não há unanimidade, deveriam ser, pois, enunciados que esclarecessem o uso de um lexema definido e ser tipograficamente distinguido dos outros elementos.

Exemplo 33



**suceder** [suθeðer] vi 1 (*acontecer*) suceder, acontecer: **ha sucedido algo imprevisto** sucedeu algo imprevisto; **¿qué sucede?** o que está acontecendo? 2 (*seguir*) suceder 3 (*sustituir*) suceder: **el príncipe sucederá a su padre en el trono** o príncipe sucederá seu pai no trono

Fonte: WMF (2011, p.344).

O verbete referente a *suceder* traz os exemplos em negrito.

### ➤ Fraseologismos idiomáticos

Trata-se da ciência dos fraseologismos e do conjunto de fraseologismos. Também são conhecidos como frases, unidades fraseológicas e combinatórias lexicais. As preocupações de como incluí-los na microestrutura não são menores que os outros componentes e devem ser registrados, principalmente nos dicionários de produção.

Nos quadros 15 e 16, temos algumas fraseologias.

**Quadro 15:** Fraseologia

• Para o lema “chegar”	Chega! = ¡Basta! Dar um chega-prá-lá = tener a raya, poner em su sitio
• No lema “chegada”	Dar uma chegada = Acercarse rápidamente (a algún lugar)
• Para o lema “cheirar”	Cheirar a = dar la impresión de, sonar a Cheirar mal = 1. Apesatar. 2. Ser sospechoso, oler mal (asunto, negocio).

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 16:** Exemplos no dicionário de fraseologia

<b>chegar</b> <i>v.t.</i> 1. Llegar, alcanzar ( <i>um lugar</i> ). 2. Llegar, lograr, poder hacer. 3. Llegar, elevarse ( <i>preço</i> ). <i>O dólar chegou a 4.000.</i> El dólar llegó a 4.000. ■ <i>v.i.</i> 4. Llegar, venir. <i>Chegarei logo.</i> Llegaré pronto. 5. Llegar, empezar. <i>O inverno chegou.</i> Llegó el invierno. 6. Bastar, ser suficiente. <i>Não chega o que fez?</i> ¿No basta lo que hiciste? ♦ <b>Chega!</b> ¡Basta! <b>Dar um chega-prá-lá.</b> Tener a raya, poner en su sitio.	<b>chegada</b> <i>s.f.</i> 1. Llegada; ( <i>Amer.</i> ) arribo. 2. Llegada, advenimiento. ♦ <b>Dar uma chegada.</b> Acercarse rápidamente (a algún lugar).
	<b>cheirar</b> <i>v.t.</i> 1. Oler, inspirar olor. 2. Inhalar. 3. Fig. Fisgonear, husmear. ■ <i>v.i.</i> 4. Oler, exhalar olor. ♦ <b>Cheirar a.</b> Dar la impresión de, sonar a. <b>Cheirar mal.</b> 1. Apestar. 2. Ser sospechoso, oler mal (asunto, negocio).

Fonte: Flavian; Fernández (2009, p.523).

## 5. 2 O dicionário como material didático complementar

Após demonstrarmos as partes constitutivas da obra lexicográfica, utilizando exemplos de dicionários bilíngues, passamos a algumas atividades para que o professor possa observar essas partes na prática com o dicionário.

É válido mencionar que, nas atividades para o professor, a terminologia é empregada de acordo com os estudos da Lexicografia; entretanto, ao trabalhar o dicionário com o aluno, o professor precisa estar atento para focalizar a aprendizagem do manuseio do dicionário e não a metalinguagem.

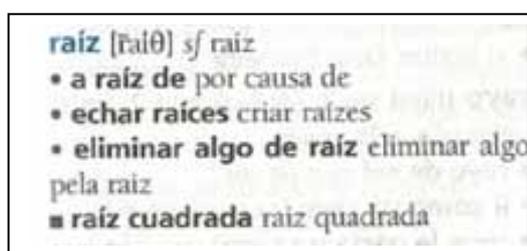
Nesse próximo item, seguem algumas atividades para o professor, para, em seguida, na segunda parte do Guia, apresentarmos as atividades para o aluno.

### 5.2.1 O professor: atividades para o professor aprender a usar o dicionário

✓ Trabalhando com as palavras

1. O que é lema?

2. Circule o lema no verbete abaixo:



Fonte: WMF (2011, p.307).

3. Lematize as seguintes palavras:

Dijo	
Cortésmente	
Raíces	
Subió	
Agujas	
Semejantes	
lloró	

4. Coloque os lemas na ordem que comumente encontramos nos dicionários escolares:

Decir	
Cortés	
Raíz	
Subir	
Aguja	
Semejante	
Llorar	

AHI

**aguardiente** [aɣwardjente] *sm* aguardiente *f*

**aguarrás** [aɣwarás] *sm* aguarrás *f*

**agudeza** [aɣudéθa] *sf* 1 (*de dolor*) agudeza 2 (*de sentidos*) acuidade, argúcia 3 (*viveza*) vivacidade 4 (*comentario*) comentario arguto *m*, argúcia: **me encantaban sus agudezas** seus comentários argutos me fascinavam

**agudo, -da** [aɣúðo, -ða] *adj* 1 (*afilado*) afiado, -da 2 (*dolor, acento, ángulo*) agudo, -da 3 (*ingenioso*) arguto, -ta, espirituoso, -sa 4 (*voz*) agudo, -da 5 (*palabra*) oxitono, -na

**agujón** [aɣiχón] *sm* 1 (*de pieza*) agulhão 2 (*de animal*) ferrão 3 (*de planta*) espinho 4 (*estímulo*) agulhão, incentivo

**águila** [áɣila] *sf* águia

**aguileño, -ña** [aɣileno, -ña] *adj* aquilino, -na

**aguilucho** [aɣilúto] *sm* filhote de águia

**aguinaldo** [aɣinálðo] *sm* décimo terceiro salário, presente de Natal

**aguja** [aɣúχa] *sf* 1 (*de coser, jeringuilla, de tocadiscos*) agulha 2 (*de reloj*) ponteiro *m* 3 (*de torre, iglesia*) ponta 4 (*de tren*) agulha

- **buscar una aguja en un pajar** procurar agulha em palheiro

**agujerear** [aɣuxereár] *vt* furar

**agujero** [aɣuxero] *sm* furo, buraco

- **agujero negro** buraco negro

**agujetas** [aɣuxétas] *sf pl* dores musculares

- **tener agujetas** sentir dores musculares

**aguzar** [4] [aɣuθár] *vt* 1 (*afilar*) afilar, apontar 2 (*estimular*) incitar 3 (*afinar*) aguçar, apurar

- **aguzar el oído** aguçar o ouvido

**ahí** [aí] *adv* aí: ¿estás ahí? você está aí?

- **ahí abajo** aí embaixo
- **ahí arriba** aí em cima
- **ahí fuera** aí fora
- **ahí mismo** aí mesmo
- **de ahí** daí
- **de ahí que** por isso
- **por ahí** 1 (*lugar*) por aí 2 (*aproximadamente*) por aí, por volta disso

✓ Trabalhando as palavras no dicionário

Observe os verbetes retirados do dicionário WMF (2011, p.15) e faça o que se pede:

1) Quais lemas compõem a macroestrutura da página em que aparece o lema *aguja*?

---



---



---

2) Circule o verbete de *aguja*.

3) Escreva a microestrutura do lema *aguja*.

---



---



---

4) Lematize o lexema *agujereó*: \_\_\_\_\_

5) Procure o lema de *agujereó* ao lado e circule.

6) Quais as informações que compõem a cabeça do verbete de *águila*?

---

7) No verbete referente ao lema *agujero*, encontramos uma expressão em negrito acompanhada de um quadradinho. Qual é a expressão e de que se trata?

---

8) O que indica o número 69 entre colchetes no lema *decir*?

**decir** [69] [deθir] vt dizer: *¿qué dijo? o que disse?; dijo que vendría mañana* disse que viria amanhã  
 ▶ vpr **decirse** dizer-se  
 • **decir para sí** dizer para si mesmo  
 • **es decir** isto é  
 • **querer decir** querer dizer

Fonte: WMF (2011, p.117).

9) Os verbetes abaixo fazem parte do dicionário ativo ou passivo? Por quê?

**subir** [suβir] vi 1 (a coche, tren, avión) subir 2 (aumentar) subir, aumentar 3 (categoría, puesto) subir, ser promovido, -da  
 ▶ vt subir 1 (escalar) subir, escalar 2 (mover arriba) subir, levar para cima 3 (incrementar) subir, aumentar  
 ▶ vpr **subirse** subir  
 • **subirse por las paredes** subir pelas paredes

Fonte: WMF (2011, p.344-345).

**cortés** [kortès] adj cortês mf

Fonte: WMF (2011, p.107).

**semejante** [semeχante] adj semelhante mf  
 ▶ sm semelhante

Fonte: WMF (2011, p.333).

10) No verbete referente a *llorar*, temos quantos grupos de equivalências e como estão indicadas?

**llorar** [loraɾ] vi 1 (persona) chorar: **no llores** não chore 2 (ojos) lacrimejar: **te lloran los ojos** seus olhos estão lacrimejando 3 **¡am** (quejarse) chorar, choramingar  
 ▶ vt prantear

Fonte: WMF (2011, p.125).

11) No verbete *subir* (vide exercício 9), temos os números cardinais em negrito: (**1. 2. e 3.**), (**1. 2. e 3.**). Explique o que eles indicam?

---

---

12) Você julga importante a transcrição fonética no dicionário passivo? Comente.

---

---

13) No verbete do lema *llorar* (vide exercício 10), a equivalência de número “3” traz a abreviatura *fam.* A que se refere?

---

2ª Parte do Guia:

✓ Atividades para o aluno

### 5.2.2 O aluno: atividades para o professor ensinar a usar o dicionário

O aluno, nesse momento, orientado pelo professor, aprende a usar o dicionário.

✓ **Trabalhar com um fragmento do livro *El principito***

O professor entrega um conjunto de palavras com duas colunas para lematizá-las e em seguida colocá-las em ordem alfabética. Deverá explicar aos alunos que não encontramos os substantivos ou adjetivos no plural, no diminutivo, ou os verbos conjugados, explicar que o dicionário pode oferecer essa informação, mas que, quando procurarmos a palavra, ela estará sem essas flexões. O professor pode dar alguns exemplos no quadro. Peça que os alunos trabalhem em pares, assim um dicionário será suficiente para dois alunos (caso não haja muitos exemplares). Vejamos como ficaria o primeiro passo.

1º. Pon en la segunda columna la manera en que encontramos estas palabras en el diccionario (algunas ya están como las encontramos).

2º. En la tercera columna van a poner en orden alfabético las palabras, pues así ellas suelen presentarse en los diccionarios.

dijo		
cortésmente		
raíces		
molesta		
subió		
rodilla		
taburete		
agujas		
rocas		
afiladas		
azar		
raro		
seco		
puntiagudo		
salado		
sucedió		
arenas		
rutas		
miró		
estupefacto		
desdichado		
semejantes		
vejada		
quizá		
tendido		
hierba		
lloró		

O professor ajuda os alunos com a atividade, pois algumas palavras são verbos no passado e, dependendo do grupo de estudantes, pode ser que estes ainda não conheçam o pretérito, tornando-se mais difícil para o aluno lematizar, por exemplo, *dijo*. Caso aplique essa atividade para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e esses alunos ainda não tiveram a oportunidade de ter contato com a língua espanhola em sala de aula, talvez não conheçam esses verbos conjugados (os irregulares que costumam ser bem diferentes). Ao final, pode pedir para que um aluno faça a leitura de como ficou a coluna lematizada, e outro aluno faz a leitura da coluna em ordem alfabética.

Vale ressaltar que as palavras selecionadas para esse quadro fazem parte de um fragmento da obra *El pincipito*, que será entregue posteriormente aos alunos, portanto, elas foram selecionadas de forma aleatória observando, apenas, o critério e hipótese de que poderia ser um vocabulário que o aluno não conhecesse e que o fizesse ir ao dicionário consultá-las.



alguns trabalham com os substantivos, outros com os adjetivos e outro grupo com os verbos e advérbios.

Realiza a atividade cinco.

5°. Las parejas presentan los sentidos encontrados y los textos elaborados.

O professor organiza de forma que seja possível todos falarem.

Realiza a atividade número seis.

6°. El profesor les entrega el texto a los alumnos. Hacen la lectura juntos y seleccionan el sentido de las palabras para el texto que están leyendo.

Para essa atividade, o professor tem outra opção: completar espaços em branco.

Apresentamos o texto na íntegra para o professor e, em seguida, o que deve ser entregue ao aluno.

#### XVIII

El principito atravesó el desierto y no encontró más que una flor: Una flor de tres pétalos, una flor de nada...

— Buenos días — **dijo** el principito.

— Buenos días — dijo la flor.

— ¿Dónde están los hombres? — preguntó **cortésmente** el principito. Un día la flor había visto pasar una caravana.

— ¿Los hombres? Creo que existen seis o siete. Los he visto hace años. Pero no se sabe nunca dónde encontrarlos. El viento los lleva. No tienen **raíces**. Les **molesta** mucho tenerlas.

— Adiós — dijo el principito.

— Adiós — dijo la flor.

#### XIX

El principito **subió** a una alta montaña. Las únicas montañas que había conocido eran los tres volcanes que le llegaban a la **rodilla**. Usaba el volcán apagado como **taburete**. “Desde una montaña alta como ésta, se dijo, veré de un golpe todo el planeta y todos los hombres...” pero sólo vio **agujas de rocas bien afiladas**.

— Buenos días — dijo al **azar**.

— Buenos días... Buenos días... Buenos días... — respondió el **eco**.

— ¿Quién eres? — dijo el principito.

— Quién eres... quién eres... — respondió el **eco**.

— Sed amigos míos, estoy solo — dijo el principito.

— Estoy solo... estoy solo... estoy solo... — respondió el **eco**.

“¡Que planeta **raro!**, pensó entonces. Es **seco**, **puntiagudo** y **salado**. Y los hombres no tienen imaginación. Repiten lo que se les dice... En mi casa tenía una flor: era siempre la primera en hablar...”

#### XX

Pero **sucedio** que el principito, habiendo caminado **largo** tiempo a través de **arenas**, de rocas y de nieves, descubrió al fin una ruta. Y todas las **rutas** van hacia la morada de los hombres.

— Buenos días — dijo.

Era un jardín florido de rosas.

— Buenos días — dijeron las rosas.

El principito las **miró**. Todas se parecían a su flor.

— ¿Quiénes sois? — les preguntó **estupefacto**.

— Somos rosas — dijeron las rosas.

— ¡Ah! — dijo el principito.

Y se sintió muy **desdichado**. Su flor le había contado que era la única de su especie en el universo. Y he aquí que había cinco mil, todas **semejantes**, en un solo jardín.

“Se sentiría bien **vejada** si viera esto, se dijo; tosería enormemente y aparentaría morir para escapar al ridículo. Y yo tendría que aparentar cuidarla, pues, si no, para humillarme a mí también, se dejaría verdaderamente morir...”

Luego se dijo aún: “Me creía rico con una flor rosa y mis tres volcanes que me llegan a la rodilla, uno de los cuales **quizá** está apagado para siempre. Realmente no soy un gran príncipe...” Y, **tendido** sobre la **hierba**, **lloró**.

*El principito (p. 72-77)*

Apresentamos, a seguir, como ficaria o texto dividido em três partes para a atividade de completar espaços em branco.

### 1ª parte

Completa el fragmento del texto con las palabras del recuadro.

raíces	dijo	molesta	cortésmente
--------	------	---------	-------------

El principito atravesó el desierto y no encontró más que una flor: Una flor de tres pétalos, una flor de nada...

— Buenos días — \_\_\_\_\_ el principito.

— Buenos días — dijo la flor.

— ¿Dónde están los hombres? — preguntó \_\_\_\_\_ el principito. Un día la flor había visto pasar una caravana.

— ¿Los hombres? Creo que existen seis o siete. Los he visto hace años. Pero no se sabe nunca dónde encontrarlos. El viento los lleva. No tienen \_\_\_\_\_. Les \_\_\_\_\_ mucho tenerlas.

— Adiós — dijo el principito.

— Adiós — dijo la flor.

### 2ª parte

Completa el fragmento del texto con las palabras del recuadro.

taburete	puntiagudo	azar	subió	afiladas	eco	raro
----------	------------	------	-------	----------	-----	------

El principito \_\_\_\_\_ a una alta montaña. Las únicas montañas que había conocido eran los

tres volcanes que le llegaban a la rodilla. Usaba el volcán apagado como \_\_\_\_\_.  
 “Desde una montaña alta como ésta, se dijo, veré de un golpe todo el planeta y todos los hombres...” pero sólo vio agujas de rocas bien \_\_\_\_\_.  
 — Buenos días — dijo al \_\_\_\_\_.  
 — Buenos días... Buenos días... Buenos días... — respondió el \_\_\_\_\_.  
 — ¿Quién eres? — dijo el principito.  
 — Quién eres... quién eres... — respondió el eco.  
 — Sed amigos míos, estoy solo — dijo el principito.  
 — Estoy solo... estoy solo... estoy solo... — respondió el eco.  
 “¡Que planeta \_\_\_\_\_!, pensó entonces. Es seco, \_\_\_\_\_ y salado. Y los hombres no tienen imaginación. Repiten lo que se les dice... En mi casa tenía una flor: era siempre la primera en hablar...”

### 3ª parte

Completa el fragmento del texto con las palabras del recuadro.

miró	desdichado	largo	quizá	tendido	rutas
------	------------	-------	-------	---------	-------

Pero sucedió que el principito, habiendo caminado \_\_\_\_\_ tiempo a través de arenas, de rocas y de nieves, descubrió al fin una ruta. Y todas las \_\_\_\_\_ van hacia la morada de los hombres.

— Buenos días — dijo.

Era un jardín florido de rosas.

— Buenos días — dijeron las rosas.

El principito las \_\_\_\_\_. Todas se parecían a su flor.

— ¿Quiénes sois? — les preguntó estupefacto.

— Somos rosas — dijeron las rosas.

— ¡Ah! — dijo el principito.

Y se sintió muy \_\_\_\_\_. Su flor le había contado que era la única de su especie en el universo. Y he aquí que había cinco mil, todas semejantes, en un solo jardín.

“Se sentiría bien vejada si viera esto, se dijo; tosería enormemente y aparentaría morir para escapar al ridículo. Y yo tendría que aparentar cuidarla, pues, si no, para humillarme a mí también, se dejaría verdaderamente morir...”

Luego se dijo aún: “Me creía rico con una flor rosa y mis tres volcanes que me llegan a la rodilla, uno de los cuales \_\_\_\_\_ está apagado para siempre. Realmente no soy un gran príncipe...” Y, \_\_\_\_\_ sobre la hierba, lloró.

Podem entregar-se as três partes acima, separadamente, às duplas de alunos e, em seqüências diferentes, um a cada vez. Ao final pede-se que os alunos coloquem o texto em ordem e, ao final, fazem a leitura juntos.

#### Para o professor:

Essa atividade pode ser trabalhada na primeira série do Ensino Médio, assim aproveita para introduzir o uso do dicionário. O professor pode explicar que as classes gramaticais

(substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) solicitadas nessa atividade funcionam como aprendemos na língua portuguesa, já que se trata de uma atividade que o professor estará realizando juntamente com os alunos, mediando a busca das palavras no dicionário, bem como a montagem dos quadros para lematização, ordem alfabética e separação das classes gramaticais.

✓ **Desenvolvendo uma atividade com o tema “alimentação”**

O professor segue os seguintes passos:

1º O professor mostra a imagem que segue e, juntamente com os alunos, enumera a pirâmide.

2º Juntamente com os alunos, o professor busca o significado dos alimentos que compõem cada etapa da pirâmide. Inicialmente, pede-se que os alunos falem quais são os nomes dos grupos desses alimentos, se não souberem, o professor pede que busquem no dicionário:

- 1 – Cereales
- 2 – Frutas y verduras
- 3 – Lacteos y carnívoros
- 4 – Dulces y otros



Fonte: <http://www.vivo.cl/2013/03/12/claves-de-una-buena-alimentacion/>

3º O professor faz a leitura das palavras em espanhol com os alunos e comenta a importância desses alimentos para a saúde. Pede que os alunos se manifestem dizendo quais dos grupos de alimentos eles mais usam na alimentação deles.

4º Divide a sala em equipes e cada uma das equipes ficará encarregada de buscar o vocabulário referente a um grupo de alimentos da pirâmide.

Se houver mais que quatro equipes de alunos, o professor repete o grupo de alimentos. Por exemplo:

Equipe x – grupo de alimentos 1

Equipe y – grupo de alimento 2 (e assim sucessivamente)

5º Todas as equipes apresentam oralmente o vocabulário que encontraram.

6º Trabalhando com as palavras:

6º a) O professor pede o significado da palavra *almacén*. Observa o que os alunos dizem e a iniciativa de quem vai ao dicionário para procurar. Peça que busquem esse vocabulário. Em seguida, pode apresentar-lhes os verbetes abaixo, fotocopiados ou pedir que os alunos façam a leitura do que encontraram em seus dicionários. A partir da leitura dos alunos ou dos verbetes abaixo, os alunos deverão elaborar contextos de uso com a palavra *almacén* em seus diferentes sentidos encontrado.

**al.ma.cén.** *m.* 1. Depósito de mercadorias. ▶ Armazém. 2. Estabelecimento comercial onde são vendidas por atacado as mercadorias armazenadas. ▶ Atacadista. 3. (*Amér.*) Estabelecimento comercial onde são vendidos produtos de primeira necessidade. ▶ Merceria. 4. Depósito de munições e armas. ▶ Armazém. ♦ **Grandes almacenes.** Lojas de departamento.

Fonte: Santillana (2008, p.20).

**almacén** [alma'θen] *m* 1. (*depósito*)  
armazém *m* 2. (*tienda*) **grandes almacenes** loja *f* de departamentos

Fonte: Pons (2010, p.13).

**6º b)** O professor lança aos alunos a seguinte pergunta: o que podemos encontrar *en el almacén* de um supermercado (depósito)? O professor escreve no quadro as palavras que os alunos disserem. Orientar que eles podem buscá-las no dicionário.

**6º c)** O professor pergunta o que podemos comprar *en el almacén* (mercearia). Faz-se uma coluna com os produtos vendidos nesse estabelecimento. O professor orienta que busquem o vocabulário no dicionário.

**6º d)** O professor pergunta que departamentos podemos encontrar *en los grandes almacenes*. Escrever em uma coluna o que os alunos disserem. O professor orienta que busquem o vocabulário no dicionário.

**7º** Trabalhando com as palavras e a escrita:

**7º a)** Novamente, cada equipe trabalhará uma coluna de palavras. Deverão escrever uma informação usando o vocabulário encontrado.

**7º b)** Os alunos fazem a apresentação das informações elaboradas pela equipe.

**8º** Trabalhando um tipo de alimentação saudável.

**8º a)** Entregar aos alunos a seguinte tabela:

Grupo A	Grupo B
Lechuga	Tomate
Cebolla	Zanahoria
Pepino	Rábano
Coliflor	Repollo
Judías verdes	Acelga
Berenjena	Espárrago
Remolacha	Puerro
Espinaca	Alcachofa
Calabacín	Acelga

**8º b)** Para esse passo da atividade o professor usa um dicionário monolíngue e divide a sala em dois grupos. Os alunos do grupo A leem a definição das palavras que constam na coluna A e o grupo B adivinha a qual palavra se refere a definição lida. Quando terminar a primeira coluna, o grupo B lê a definição das palavras da coluna B e, o grupo A tenta adivinhá-las.

8º c) O professor orienta os alunos como comprar os ingredientes comentados. Apresenta-lhes alguns exemplos de pesos e medidas. Observar se o dicionário tem essas informações no *front matter* ou no *back matter*, deverá aproveitar essa informação, e o aluno pesquisa, caso contrário, poderá colocar na lousa.

Peça que busquem a palavra “grama” no dicionário.

Ajudá-los na compreensão de que é uma palavra masculina, mostrando que o dicionário traz essa informação.

Oferecer exemplos aos alunos ou aproveitar os que os alunos encontrarem no dicionário.

**grama** *sm* gramo: *duzentos gramas de presunto* doscientos gramos de jamón  
 ▶ *sf* BOT hierba, césped *m*, pasto *m* (Am)  
 Fonte: WMF (2011, p.174).

Outro exemplo:

*Calabacín – una unidad mediana 100g o una unidad grande 200g.*

*Pé de alface = una lechuga*

Observações:

Podem ser solicitadas aos alunos como pesquisas no dicionário:

1. O professor pode aproveitar para introduzir a expressão:

*¡Vete a freír espárragos!*

Comumente usamos para: “vai plantar batatas” ou “vai pentear macaco”.

2. Judías verdes também pode ser encontrada como: *frijol tierno en vaina* o *ejotes* (no México).

3. Da mesma forma que trabalhamos o vocabulário de verduras e hortaliças, também pode ser trabalhado o vocabulário para carnes, doces, ou mesmo o que se come no café da manhã, etc.

Simular uma feira com os alunos. Para comprar os alimentos, os alunos deverão conhecer as seguintes sentenças:

El cliente	El vendedor
1. ¿Cuánto vale el quilo de tomate? 2. ¿A cuánto está la lechuga? 3. ¿Cuál es el precio del calabacín? 4. Dos quilos, por favor.	1. Vale cinco pesos con treinta centavos. 2. Está a ocho pesos. 3. 15 pesos. 4. ¿Cuántos quilos quiere?

9º O professor pede que as equipes (formadas no início da atividade) pesquisem na Internet um texto que fale sobre hábitos alimentares. Para a realização dessa atividade, o professor pode ir ao laboratório de informática da escola, se houver, ou solicitar que realizem a pesquisa em casa.

O professor pode sugerir os seguintes temas para a pesquisa:

- El desarrollo del cerebro depende de la nutrición
- Desnutrición infantil
- La importancia de un buen desayuno

10º O professor mostra a seguinte imagem e pede que os alunos trabalhem em duplas. Faz-se uma entrevista ao colega sobre os hábitos alimentares que constam na pirâmide.



Fonte: <http://ampaeltrasguaplicau.blogspot.com.br/2011/11/educar-para-una-buena-alimentacion.html>

**Para o professor:**

Essa atividade sobre os alimentos pode ser desenvolvida na primeira série do Ensino Médio. A alimentação consta na lista que o PCN+ (2007, p.103) apresenta e que pode funcionar como tema a ser trabalhado na língua estrangeira com interfaces multi e interdisciplinares. Note que esse assunto está relacionado com os seguintes temas abordados pelo documento: “dinheiro e compra; gostos especiais; comida e bebida; saúde e dieta”.

✓ **Desenvolvendo atividades para manusear o dicionário**

A elaboração de atividades que seguem, estão baseadas em Heyns Jantz (2012):

**La ortografía**

Os alunos podem usar o dicionário para tirar dúvidas de ortografia. Por exemplo: acentos diacríticos, estrangeirismos, palavras homônimas, etc.

**Actividades**

1. Busca en tu diccionario las palabras. Observa la diferencia y descríbela. Después pon el ejemplo que el diccionario trae para el uso de esa palabra. Si el diccionario no trae el ejemplo de empleo de esa palabra, pon tú mismo uno.

**Espanhol - português**

té	
te	

tasa	
taza	

bacca	
-------	--

vaca	
------	--

### Los significados – los falsos cognatos

**1º passo:** Propor um bingo para os alunos com os falsos cognatos. O professor entrega aos alunos uma tabela como esta abaixo.

1ª columna	2ª columna	3ª columna	4ª columna	5ª columna	6ª columna

**2º passo:** O professor dita as palavras e pede aos alunos que vão colocando em ordem nas colunas ímpares (1ª, 3ª e 5ª). Quando terminar de ditar, os alunos devem colocar os significados nas colunas pares (2ª, 4ª e 6ª). Se não souberem o significado, deverão procurar no dicionário.

Sugestão de palavras cognatas:

Cena
Cola
Berro
Balcón
Acordarse
Cachorro
Borrar
Vaso
Zurdo
Rubio
Polvo
Oso

Zorro
Saco
Largo
Cinta
Oficina
Escoba

**3º passo:** Após essa atividade, o professor pode apresentar um conjunto de textos em que os alunos deverão inserir essas palavras em seus contextos.

Alguns exemplos:

Texto 1	Texto 2
<p>Cuando se identifica que el niño es _____ hay que dejarlo desarrollar plenamente esa habilidad. Sin embargo, lo ideal sería estimularlo para que también utilice su lado derecho y, en un momento dado pueda hacerse ambidiestro y desenvolverse con mayor facilidad en una sociedad que está hecha para personas diestras, con todo lo que ello implica.</p> <p><a href="http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/349/349-8.pdf">http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/349/349-8.pdf</a></p>	<p>Debido a la hora de esta comida, muchos trabajadores no salen de su trabajo hasta alrededor de las 8 pm. Es típico a esta hora merendar para aguantar hasta la hora de la _____. La _____, similar a la comida pero más ligera, se hace muy tarde en España. Se suele servir entre las 9 y las 10:30 pm. En verano es común ver a los españoles sentados para cenar a horas como las 12 am.</p> <p><a href="http://www.donquijote.org/culture/spain/society/food/eating-customs_es.asp">http://www.donquijote.org/culture/spain/society/food/eating-customs_es.asp</a></p>
Texto 3	Texto 4
<p>Lima, 10 de octubre del 2013.- Si bien es cierto el trabajo de _____ no demanda niveles de esfuerzo físico, si lo tiene en carga estática. La especialista en terapia física y rehabilitación del Instituto Nacional de Salud (INS), Rita Gutiérrez Cayuri, señaló que el 50% de las personas que trabajan en _____ presentan problemas de postura.</p> <p><a href="http://www.ins.gob.pe/portal/noticias/noticia">http://www.ins.gob.pe/portal/noticias/noticia</a></p>	<p>El _____ es considerada una planta crucífera, que posee varios tallos, flores blancas o amarillas, raíz blanca y fibrosa, hojas alternas y semillas rojizas. Crece silvestre en los canales y cerca de los ríos. Sin embargo, también es cultivado. Se cosechan las hojas de febrero a otoño.</p> <p><a href="http://www.remediospopulares.com/Berro.html">http://www.remediospopulares.com/Berro.html</a></p>

**4º passo:** Depois que os alunos completarem os textos, o professor pode pedir que os alunos apresentem oralmente.

Por exemplo: O aluno A, fala sobre o que diz o texto que compõe a palavra “zurdo”.

O aluno B, fala sobre o que diz o texto da palavra “cena”.

E assim sucessivamente.

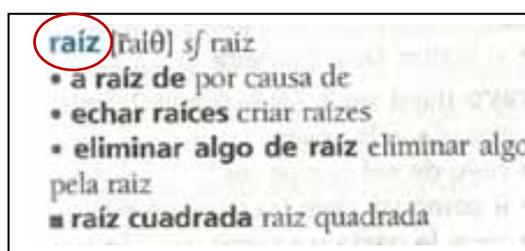
### 5.3 Apêndice

✓ Trabalhando com as palavras

1. O que é lema?

R: Lema é a palavra que introduz o verbete do dicionário, quando todas juntas formam a macroestrutura do dicionário.

2. Circule o lema no verbete abaixo:



Fonte: WMF (2011, p.307).

3. Lematize os seguintes lemas:

Dijo	Decir
Cortésmente	Cortés
Raíces	Raíz
Subió	Subir
Agujas	Aguja
Semejantes	Semejante
Iloró	Llorar

4. Coloque os lemas na ordem que comumente encontramos nos dicionários escolares:

Decir	Aguja
Cortés	Cortés
Raíz	Decir
Subir	Llorar
Aguja	Raíz
Semejante	Semejante
Llorar	Subir

✓ Trabalhando as palavras no dicionário

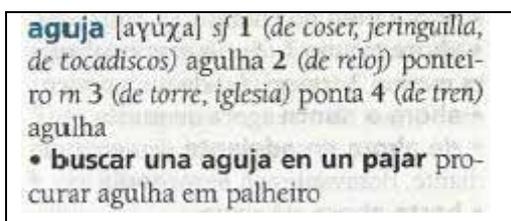
Observe os lemas retirados do dicionário WMF (2011, p.15) e faça o que se pede:

1) Quais lemas compõem a macroestrutura da página em que aparece o lema *aguja*.

R: *Aguardiente, aguarrás, agudeza, agudo, aguijón, águila, aguileño, aguilucho, aguinaldo, aguja, agujerear, agujetas, aguzar, ahí.*

2) Circule o verbete de *aguja*.

Deverá estar circulado:



3) Descreva a microestrutura do lema *aguja*.

R: [ayúʎa] sf **1** (de coser, jeringuilla, de tocadiscos) agulha **2** (de reloj) ponteiro m **3** (de torre, iglesia) punta **4** (de tren) agulha

- **buscar una aguja en un pajar** procurar agulha em palheiro

4) Lematize o lexema *agujereó*: *agujerear*.

5) Procure o lema de *agujereó* ao lado e circule.

Deverá circular: **agujerear**

6) Quais as informações que compõem a cabeça do verbete de *águila*?

R: Transcrição fonética [àyila] e classe gramatical *sf* (substantivo feminino).

7) No verbete referente ao lema *agujero*, encontramos uma expressão em negrito acompanhada de uma quadradinho. Qual é a expressão e de que se trata?

R: *Agujero negro* que significa buraco negro. Trata-se de uma fraseologia

8) O que indica o número 69 entre colchetes no lema *decir*?

R: Indica a remissão ao número do verbo, na lista, no *front matter* do dicionário, onde o encontramos conjugado.

9) Esses verbetes fazem parte do dicionário ativo ou passivo? Por quê?

R: Dicionário passivo, pois estamos consultando o dicionário para compreensão as palavras se encontram na língua estrangeira e encontramos seus significados na língua materna.

10) No verbete *llorar* temos quantos grupos de equivalências e como estão indicadas.

R: Temos três equivalências indicadas pelos números 1. 2. e 3. em negrito.

11) No verbete *subir* (*vide* exercício 9), temos os números cardinais em negrito: **(1. 2. e 3.)**, **(1. 2. e 3.)**. Explique o que eles indicam?

R: São dois grupos de significados diferentes. O Primeiro são três equivalências para o verbo intransitivo e o segundo grupo são três equivalências para o verbo transitivo. Vale ressaltar que também há o verbo pronominal com apenas um equivalente, nesse caso não há necessidade de ser numerada a única equivalência.

12) Você julga importante a transcrição fonética no dicionário passivo? Comente.

R: É importante, pois o falante nativo de língua portuguesa não conhece a pronúncia das palavras da língua espanhola que está aprendendo, assim facilita sua aprendizagem e comunicação.

13) No verbete do lema *llorar* (vide exercício 10) a equivalência de número “3” traz a abreviatura *fam.* A que se refere?

R: Refere-se ao uso familiar daquela equivalência.

### O aluno aprendendo a usar o dicionário

No 1º e 2º passo os alunos deverão lematizar e colocar em ordem alfabética.

dijo	decir	afilada
cortésmente	cortés	aguja
raíces	raíz	arena
molesta	molestar	azar
subió	subir	cortés
rodilla	rodilla	decir
taburete	taburete	desdichado
agujas	aguja	estupefacto
rocas	roca	hierba
afiladas	afilada	llorar
azar	azar	mirar
raro	raro	molestar
seco	seco	puntiagudo
puntiagudo	puntiagudo	quizá
salado	salado	raíz
sucedió	suceder	raro
arenas	arena	roca
rutas	ruta	rodilla
miró	mirar	ruta
estupefacto	estupefacto	salado
desdichado	desdichado	seco
semejantes	semejante	semejante
vejada	vejar	subir
quizá	quizá	suceder
tendido	tender	taburete
hierba	hierba	tender
lloró	llorar	vejar

Para o 3º passo da atividade temos:

Sustantivos	Adjetivos	Verbos	Adverbio
aguja	afilado	decir	quizá

arena	cortés	llorar	
azar	desdichado	mirar	
hierba	estupefacto	molestar	
raíz	largo	subir	
roca	puntiagudo	vejar	
rodilla	raro		
ruta	salado		
taburete	seco		
	semejante		
	tendido		

Para 1ª parte XVIII

dijo – cortésmente – raíces – molesta.

Para 2ª parte XIX

subió – rodilla – taburete – agujas – afiladas – azar – eco – raro – seco – puntiagudo – salado.

Para 3ª parte XX

sucedió – largo – arenas – rutas – miró – estupefacto – desdichado – semejantes – vejada – quizá – tendido – hierba – lloró.

## Para a atividade da alimentação temos

Sugestões para os andares da pirâmide:

1 – Cereales: granos: frijol, guisantes, garbanzos, arroz; fideos, patata, pan, galletas, pan con sésamo, pan integral.

2 – Frutas y verduras: piña, manzana, durazno (melocotón), banana (plátano), pimiento, pepino, remolacha, cereza, espárrago, alcachofa, rábano, perejil.

3 – Lácteos y carnívoros: margarina, huevos, queso, nata, pescado, carne de res, pollo.

4 – Dulces: caramelos, chocolate, chicle.

Sugestões para 6º b) arroz, frijol, alimentos embaçados (como ketchp, mostaza, salsas, maíz, etc.), bebidas, etc.

Sugestões para 6º c) granos, frutas (pera, manzana, fresa, piña, etc), verduras (berro, lechuga, coliflor, etc).

Sugestões para 6º d) ropas, electrodomésticos, joyería, bodega, etc.

Sugestões para 7º a)

El arroz y el frijol son alimentos que hacen parte de nuestra alimentación diaria.

Comer vegetales es importante para la producción de células inmunológicas, principalmente las hojas verdes.

Los electrodomésticos de la tienda X estarán con rebaja en este fin de semana.

## La ortografía - Actividades

1.

Sugestão de resposta do dicionário WMF (2011).

té	sm chá. Exemplo do dicionário: té con limón
te	Ponombre = te

	Sugestão de exemplo: Te llevo un té de carqueja para que mejores del estómago.
--	--

tasa	sf taxa - <b>tasa de aeropuerto</b> taxa de embarque - <b>tasa de desempleo</b> taxa de desemprego - <b>tasa de natalidad</b> taxa de natalidade
taza	sf 1 xícara 2 (de retrete) vaso sanitário sugestão de exemplo: la taza de té está muy llena.

back	sf (de coche) bagageiro Sugestão de exemplo: <i>Los niños ponen las maletas en la back para el viaje de vacaciones.</i>
vaca	sf vaca <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>enfermedad de las vacas locas</b> doença da vaca louca</li> <li>▪ <b>vacas flacas</b> vacas magras</li> </ul>

### Los significados – los falsos cognatos

Sugestão de resposta para o quadro que se encontra do 1º passo da atividade de falsos cognatos:

1ª columna	2ª columna	3ª columna	4ª columna	5ª columna	6ª columna
Cena	Janta	Borrar	Apagar	Zorro	Raposa
Cola	Fila, rabo	Vaso	Copo	Saco	Palato
Berro	Agrião	Zurdo	Canhoto	Largo	Longo
Balcón	Sacada	Rubio	Loiro	Cinta	Fita
Acordarse	Lembrar-se	Polvo	Pó, poeira	Oficina	Escritório
cachorro	filhote	Oso	Urso	Escoba	Vassoura

Resposta para os textos que se encontram no 3º passo da atividade de falsos cognatos:

Texto 1: **zurdo**

Texto 2: **cena**

Texto 3: **oficina**

Texto 4: **berro**

## 6 Considerações finais

Nesta seção, apresentamos algumas considerações que não pretendem fechar o tema desenvolvido nesta pesquisa, mas abrir caminhos para novas reflexões e possibilidades de desenvolver trabalhos nesta perspectiva do léxico em língua espanhola. Para isso, é importante que tenhamos conhecimento de projetos que estejam abertos a novas maneiras de introduzir, nas escolas, materiais que possam contribuir com o trabalho do professor.

Temos conhecimento de que o dicionário de língua materna foi adotado nas escolas públicas, apoiado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nas edições iniciais do PNLD, os dicionários eram doados aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2006, e foram entregues às escolas, diferentes títulos de dicionários.

Dessa forma, observa-se uma preocupação por parte do MEC com a compreensão, a interpretação e a produção de textos que os alunos realizam em Língua Portuguesa. Com esse reconhecimento, pretende-se que haja uma mudança no tratamento com relação à importância do uso do dicionário em sala de aula. São caminhos que a Educação tem trilhado e se proposto a cumprir em relação aos avanços necessários para o crescimento intelectual do País.

O uso do dicionário deve ser reconhecido como forma de ampliar o acervo léxico dos alunos, observando as diferentes linguagens, além de ajudar a elaborar e a compreender textos. Essas iniciativas que o MEC tem proporcionado aos alunos, como o acesso à obra lexicográfica, começam a desmistificar a ideia de consultas esporádicas. Isso ocorrerá, também, de maneira mais adequada, quando os professores tiverem conhecimento dessas obras e aprenderem a manuseá-las.

No que se refere à presença do dicionário bilíngue na aula de Língua Espanhola do ensino regular, é algo a ser estudado, haja vista a recente introdução dessa língua estrangeira no currículo escolar. O Estado ainda não concluiu a implementação da língua espanhola em toda a rede pública de ensino no horário regular de aula, mas dispõe dos Centros de Línguas, onde o MEC tem a oportunidade de aprimorar as condições de trabalho do professor e também a aprendizagem dos alunos, envolvendo-se com projetos que disponibilizem materiais, dentre os quais o dicionário bilíngue.

É importante que o governo tenha projetos voltados para o incentivo do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, em especial a língua espanhola, considerando sua recente presença no currículo. A nosso ver, deveria haver dicionários de línguas estrangeiras nas escolas, assim como há os dicionários de língua portuguesa, inclusive projetos que ofereçam gratuitamente esse material didático complementar aos alunos. Bem como maior incentivo

aos docentes no conhecimento de novas possibilidades de materiais que têm sido estudados e publicados pela comunidade acadêmica.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para o desenvolvimento do trabalho do professor; por esse motivo, além da proposta do Guia teórico-metodológico: (i) apresentamos propostas de atividades para o professor aprender a usar o dicionário, observando as partes constitutivas da obra lexicográfica, e (ii) apresentamos atividades para o professor ensinar os alunos a usar o dicionário.

Embora as atividades indicadas aos alunos tenham sido elaboradas para o uso do dicionário bilíngue, elas podem ser adaptadas para o uso do dicionário monolíngue, trabalho que pretendemos empreender futuramente.

Após análise e estudo da teoria lexicográfica pedagógica do estudo das características dos dicionários monolíngues, bilíngues e dicionários monolíngues pedagógicos e bilíngues pedagógicos, pudemos notar que, com relação à elaboração desses dicionários, ainda há muitos pontos discutíveis e muitos elementos a serem aprimorados. Entretanto, essas obras podem ser utilizadas nas aulas de línguas porque podem ajudar no desenvolvimento do vocabulário, entre outras contribuições.

Ao realizarmos os estudos dos PCNs (1998), PCN+ (2007), OCNs (2006), CURRÍCULO (2011) e QCER (2002), constatamos que o dicionário, como material didático complementar, está inserido nesses documentos de forma que defendem o seu uso de maneira que possa desenvolver o acervo lexical dos alunos, aumentando as possibilidades de compreensão e produção textual e o conhecimento cultural.

Além dos documentos legais, pudemos observar, também, que as diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras tinham presentes, de alguma forma, o ensino do vocabulário que se constituía de diferentes maneiras a cada abordagem teórica. Isso, com o passar do tempo, proporcionou mudanças, e, atualmente, notamos maior valorização com relação aos estudos do léxico.

A abordagem comunicativa permite que o professor planeje a aula com maior liberdade em relação às abordagens anteriores; entretanto, reconhecemos que no decorrer da história todas as abordagens de ensino tiveram sua parcela de contribuição para avançarmos no que diz respeito a oferecer ao estudante diferentes maneiras de aprender uma língua estrangeira. Por isso, vale ressaltar que o docente ao fazer uso de um método mais tradicional não significa que estará adotando-o como exclusivo para trabalhar sua disciplina, mas para diversificar sua metodologia de ensino. O que o professor não pode deixar de considerar em suas aulas é a contextualização do que está ensinando, incluir o item cultural, fazer uso de

aspectos pragmáticos e discursivos, assim podemos dizer que o docente pode trabalhar dentro da abordagem comunicativa aproveitando o que cada uma das abordagens anteriores proporcionou de valioso para chegarmos ao comunicativo.

Ademais, apresentamos alguns dicionários bilíngues, português-espanhol, existentes no mercado. Com isso, verificamos que há mais pesquisas recentemente, tanto envolvendo a Metalexigrafia como as pesquisas que envolvem a elaboração do dicionário, já que tem havido uma crescente propagação de novas edições de dicionários e publicações.

Diante destes estudos, o Guia que propusemos para o professor de Língua Espanhola é um trabalho que pode contribuir para o docente melhorar seu perfil como profissional, passando a ter conhecimento da Lexicografia e, conseqüentemente, usar o dicionário de forma mais produtiva, bem como usufruir desse material de apoio em suas aulas.

Pretendemos, futuramente, continuar com esta pesquisa de forma que possamos comprovar o valor didático do dicionário. Para isso, temos a intenção de testar o Guia em cursos de extensão com os professores, assim como aplicar as atividades em contextos reais do ensino regular (Ensino Médio), etapa da educação em que toda escola deveria ter presente o ensino da Língua Espanhola.

## 7 Referências

ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.

ALVAR EZQUERRA, M. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros, 2003. (Cuadernos de didáctica del español /LE).

\_\_\_\_\_. Los diccionarios y la enseñanza de la lengua. In: AYALA CASTRO, M. C. *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001. p.13-29.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE". In: *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São Paulo, v.9, p.9-19, nesp, 2006.

\_\_\_\_\_. Ensinar uma nova língua para aquisição. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011, p.51-63.

ANDRADE, C. D. de. *Antologia Poética*. 56 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, Editora Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. e MARTÍNEZ EGIDO, J. J. Hacia una evaluación de las prestaciones del diccionario desde la perspectiva de los usuarios. In: GARCÍA PLATERO, J. M. e CASTILLO CARBALLO, M. A. (orgs.) *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Universidad de Málaga, 2009.

\_\_\_\_\_. Investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, A. N., ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume III*. São Paulo: Humanitas, 2007.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999. (Cuadernos de didáctica del español /LE).

BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário didático de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. O dicionário padrão de língua. *Alfa*, São Paulo, 28 supl: 27-43, 1984.

\_\_\_\_\_. Glossário. *Alfa*, São Paulo, 28 supl: 135-144, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* [elaboração Egon Rangel]. Brasília: MEC, 2012. 148p. (PNLD 2012: Dicionários).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000.

BUGUEÑO MIRANDA, F. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A. N., ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume III*. São Paulo: Humanitas, 2007.

CARBALLO, M. A. C. La macroestrutura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.) *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003, p.79-102.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. Español para brasileños: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes, y Editorial Anaya, 2002. Disponível: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em: 16/10/2012.

CORREA, P. A. O ensino de espanhol para além dos limites da didática comunicativa. *Interdisciplinar*. v. 4, n. 4 – p. 58-68 – Jul/Dez de 2007.

DAMIM, C. P.; PERUZZO M. S. Uma descrição dos dicionários escolares no Brasil. In: XATARA C.; HUMBLÉ P. (Org.). *Cadernos de tradução. Tradução e lexicografia pedagógica*. Florianópolis, v. 18, p.93-113, 2006.

DURÁN, M. S.; XATARA, C. M. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Vol. III. Campo Grande: Editora UFMS/Humanistas, 2007, p. 311-320.

\_\_\_\_\_. *Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo, v. 23, n.º 2, p.203-222, 2007.

\_\_\_\_\_. As funções da definição nos dicionários bilíngues. *Alfa*, São Paulo, 50(2), p.145-154, 2006.

ESCRIBANO, C. G. La Microestrutura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.) *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003, p.103-128.

FANJUL, A. P. Proximidad lingüística y memoria discursiva. Reflexiones alrededor de un caso. *Signo & Señal*. número 20/Enero de 2009, p. 183-205.

FARIAS, V. S. *Subsídios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras: Qué diccionarios tienen a su disposición los aprendices brasileños de español?* RBLA, Belo Horizonte, v. 11, p. 47-71, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, A. *El principito*. 17 ed. Buenos Aires: Emecé Editores, 2009. (Traducido por Bonifacio del Carril).

SANTOS GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. 260p.

HAENSCH, G.; OMEÑACA, C. *Los diccionarios del español en el siglo XXI: problemas actuales de la lexicografía, los distintos tipos de diccionarios; una guía para el usuario, bibliografía de publicaciones sobre lexicografía*. 2. ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

HERNÁNDEZ, H. *Retos de la lexicografía didáctica española*. In. Actas del II Congreso de la Asociación Española de Lexicografía. Alicante, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/retos-de-la-lexicografia-didactica-espanola-0/>. Acessado em: 15/06/2012.

HEYNS JANTZ, E. *Descubre el diccionario. Manual del maestro*. México, D.F.: El Colegio de México, 2012.

HWANG, A. D. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (Orgs). *Linguagens em Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010, p.33-45.

KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume III*. São Paulo: Humanitas, 2007.

MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros, 1999. (Cuadernos de didáctica de español / LE).

NADIN, O. L. *Das ciências do léxico ao léxico nas ciências: uma proposta de dicionário português-espanhol de Economia Monetária*. 2008. 334f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

\_\_\_\_\_. Dicionários escolares bilíngues de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionadas ao aprendiz brasileiro. In: *Revista de Letras*. Paraná, v.11, n.11, p.126-144, 2009.

NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (orgs.) *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

PARREIRA DA SILVA, M. C. Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (Orgs.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, volume IV*. São Paulo: Humanitas, 2010.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PORTO DAPENA, J-A. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco libros, 2002.

PRADO ARAGONÉS, J. El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina, Rev. Artes y Letras, Uni*. Costa Rica. v.XXIX, p.19-28, nesp, 2005.

REY-DEBOVE, J. *Étude Linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Mouton, 1971.

RUHSTALLER, S. *Consideraciones sobre los diccionarios monolingües y \_bilingüe*. 2004. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15115\\_0084.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15115_0084.pdf)>. Acessado em: 15 jul. 2012.

SÁNCHEZ, A. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009.

SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. v.17. n.º1. São Paulo: 2001, p. 31-58.

VALLEJO, R. M. *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco de Libros, 2005. (Cuadernos de didáctica del español /LE).

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

## **Dicionários**

*Collins dicionário espanhol-português, português-espanhol*. 4 ed. São Paulo: Disal, 2011.

*Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22 ed. (2001). Disponível em: [www.rae.es](http://www.rae.es)  
Acessado em: 22 fev. 2014.

*Dicionário Escolar Espanhol PONS*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

*Dicionário Escolar WMF Espanhol*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

*Dicionário Larousse espanhol – português, português – espanhol*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

*Dicionário Larousse espanhol – português, português – espanhol: mini.* São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

BALLESTERO-ALVAREZ, Maria Esmeralda; BALBAS, Marcial Soto. *Minidicionário Espanhol-português/Português-espanhol.* São Paulo: FTD, 2007.

DÍAS y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Minidicionário espanhol – português, português – espanhol.* São Paulo: Ática, 2009.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MORENO, F.; GONZÁLEZ, N. M. *Diccionario Esencial español-portugués/português-espanhol.* Madrid: Arco/Libros S. L, 2006.

### **Sites de pesquisa**

<http://www.vivo.cl/2013/03/12/claves-de-una-buena-alimentacion/> acessado em 01 mai 2014.

<http://ampaeltrasguaplicau.blogspot.com.br/2011/11/educar-para-una-buena-alimentacion.html> Acessado em 15 fev 2014.

[http://www.rae.es/sites/default/files/Principales\\_novedades\\_de\\_la\\_Ortografia\\_de\\_la\\_lengua\\_espanola.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf) Acessado em 18 fev 2014.

<http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/349/349-8.pdf> Acessado em 02 mai 2014.

[http://www.donquijote.org/culture/spain/society/food/eating-customs\\_es.asp](http://www.donquijote.org/culture/spain/society/food/eating-customs_es.asp) Acessado em 15 fev 2014.

<http://www.ins.gob.pe/portal/noticias/noticia> Acessado em 18 fev 2014.

<http://www.remediospopulares.com/Berro.html> Acessado em 18 fev 2014.