

RAISSA ADORNO DE OLIVEIRA

**OS EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS EM
DICIONÁRIOS ELETRÔNICOS:** uma análise do
potencial didático para o ensino de espanhol para brasileiros



RAISSA ADORNO DE OLIVEIRA

**OS EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS EM
DICIONÁRIOS ELETRÔNICOS:** uma análise do
potencial didático para o ensino de espanhol para brasileiros

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

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2020

Oliveira, Raissa Adorno de
OS EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS EM DICIONÁRIOS
ELETRÔNICOS: uma análise do potencial didático para o
ensino de espanhol para brasileiros / Raissa Adorno
de Oliveira - 2020
188 f.

- Universidade Estadual Paulista "Júlio de
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva

1. Exemplo Lexicográfico. 2. Lexicografia Pedagógica.
3. Dicionários Eletrônicos. 4. Espanhol como Língua
Estrangeira. 5. Aprendizes Brasileiros. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

RAISSA ADORNO DE OLIVEIRA

OS EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS EM DICIONÁRIOS ELETRÔNICOS: uma análise do potencial didático para o ensino de espanhol para brasileiros

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

Linha de pesquisa: Estudos do Léxico
Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva
Bolsa: CAPES

Data da defesa: 25/05/2020.

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 – S.P.

Membro Titular: Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara – S.P.

Membro Titular: Profa. Dra. Claudia Zavaglia
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto – S.P.

Membro Suplente: Prof. Dr. Renato Rodrigues Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus de Três Lagoas – M.S.

Membro Suplente: Profa. Dra. Regiani Aparecida dos Santos Zacarias
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara – S.P.

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

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aproveito para agradecer também...

A Deus e a Nossa Senhora, por me darem forças e iluminarem meus caminhos, por permitirem que meus sonhos fossem realizados e por não me deixarem desanimar em nenhum momento, nem mesmo quando tudo parecia tão difícil ou impossível para mim.

Ao meu orientador, Professor Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, por me ajudar em todos os momentos, por sempre estar disposto a tirar minhas dúvidas, por ter me acolhido desde a Iniciação Científica e por me dar a chance de prosseguir na carreira acadêmica.

Às professoras que formaram a Banca Examinadora da minha Dissertação, Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa e Profa. Dra. Claudia Zavaglia, por todas as contribuições, discussões e apontamentos que me fizeram refletir e aperfeiçoar os assuntos tratados e que me auxiliaram na conclusão dessa pesquisa.

Aos meus pais, Mateus e Lucilene, por me ajudarem, por me darem todo o suporte que precisei durante essa trajetória e também por me mostrarem e ensinarem valores que foram muito importantes em toda a minha vida, como a honestidade, a dedicação, a paciência, a perseverança, a humildade... A minha irmã e companheira, Ravena, que sempre está ao meu lado e ao meu namorado, Adriano, que em todos os momentos apoia as minhas decisões, me dá forças e me motiva a buscar tudo o que sonho e quero para minha vida. Aos meus familiares e amigos por me incentivarem e acreditarem no meu potencial.

Às colegas que fiz durante as aulas da Pós-Graduação, Amanda, Maiara, Tamiris e Ariane, por toda a ajuda nos momentos de dúvida, nas dificuldades que tive durante as nossas aulas e pelas conversas compartilhadas e, em especial, à Nathália, pela amizade que construímos, pelo apoio e pelas caronas.

Às amigas que fiz durante a Graduação, Lysllayne, Ana Maria, Angélica, Fernanda, Karla, Carol e Giovanna, por todas as experiências vividas, pela amizade verdadeira que criamos, pela união e ajuda mútua. Levo-as guardadas em meu coração para sempre, pois marcaram e marcam não só os quatro anos da Graduação, mas a minha vida.

À Direção, aos professores e aos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP de Araraquara por sempre darem o apoio necessário aos alunos, por estarem dispostos a tirar nossas dúvidas continuamente e por tudo o que fazem por nós, estudantes, todos os dias.

“Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo
e o substituiria.
Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
todos em comunhão,
mudos,
saboreando-a”.

Carlos Drummond de Andrade (2002 [1980], p. 79).

RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha dos Estudos do Léxico, vincula-se ao campo da Metalexigrafia e tem como objeto de descrição e análise os exemplos lexicográficos. Neste sentido, nosso objetivo é analisar uma amostra de enunciados registrados como mostras de uso na microestrutura de dicionários monolíngues, bilíngues e semibilíngues, disponíveis em suportes eletrônicos, a fim de verificar o potencial didático desses componentes para o estudante brasileiro, aprendiz de espanhol como língua estrangeira. Os exemplos podem figurar nos dicionários para, entre outras funções, auxiliar os consulentes a compreenderem e a usarem adequadamente as unidades léxicas, as acepções e outros componentes do verbete. Sabemos que os dicionários são materiais que contribuem com os processos de ensino e de aprendizagem de línguas e, atualmente, sua disponibilização nos suportes eletrônicos pode facilitar esses processos. Diante desses aspectos, a presente pesquisa fundamenta-se em trabalhos desenvolvidos na Lexicografia Pedagógica monolíngue, bilíngue e semibilíngue (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003; WELKER, 2004; ZAVAGLIA, NADIN, 2018); na Lexicografia Eletrônica (ÁGUILA ESCOBAR, 2006; GELPÍ ARROYO, 2003) e em pesquisas realizadas sobre os exemplos lexicográficos (JACINTO GARCÍA, 2015a, 2015b; MODEL, 2009; LIMA, 2017). Para realizar as análises, precisamos, primeiramente, selecionar os dicionários eletrônicos, partimos da disponibilidade gratuita em suporte *on-line* ou o fácil acesso a CD-ROM, DVDs ou aplicativos. Na sequência, selecionamos as unidades léxicas e a parcela de exemplos de uso que seriam analisados. Após essas etapas, analisamos os componentes e a presença dos exemplos nos dicionários eletrônicos e observamos a adequação dos enunciados aos critérios estabelecidos, bem como as propriedades que eles possuem para que sejam considerados didáticos e para que possam desempenhar adequadamente todas as funções inerentes a esses componentes. Analisamos cinquenta e quatro enunciados cujos resultados revelaram a presença significativa de exemplos com conteúdos didáticos e que podem auxiliar nosso público em potencial. Logo, observamos que esses componentes nos dicionários eletrônicos podem ser viáveis, visto que ampliam seu valor didático e possibilitam que sejam materiais didáticos complementares cada vez mais relevantes para os aprendizes.

Palavras-chave: Exemplo Lexicográfico. Lexicografia Pedagógica. Dicionários Eletrônicos. Espanhol como Língua Estrangeira. Aprendizes Brasileiros.

RESUMEN

Este trabajo se inserta en la línea de investigación Estudios del Léxico, se vincula más precisamente al campo de la Metalexigrafía y tiene como objeto de descripción y análisis los ejemplos lexicográficos. En este sentido, nuestro objetivo es analizar una muestra de enunciados registrados como muestras de uso en la microestructura de diccionarios monolingües, bilingües y semibilingües, disponibles en soportes electrónicos, con el fin de verificar el potencial didáctico de esos enunciados para el estudiante brasileño, aprendiz de español como lengua extranjera. Los ejemplos pueden figurar en los diccionarios para, entre otras funciones, auxiliar el consultante en la comprensión y a utilizaren adecuadamente las unidades léxicas, las acepciones y otros componentes del artículo lexicográfico. Nosotros sabemos que los diccionarios son materiales que contribuyen con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de lenguas, y actualmente, su presencia en los soportes electrónicos puede facilitar estos procesos. Así, por esos aspectos, la presente investigación se fundamenta a partir de trabajos desarrollados en la Lexicografía Pedagógica monolingüe, bilingüe y semibilingüe (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003; WELKER, 2004; ZAVAGLIA, NADIN, 2018); en la Lexicografía Electrónica (ÁGUILA ESCOBAR, 2006; GELPÍ ARROYO, 2003; RULL, 2008) y en investigaciones realizadas sobre los ejemplos lexicográficos (JACINTO GARCÍA, 2015; MODEL, 2009; LIMA, 2017). Para desarrollar nuestros análisis, necesitamos, primeramente, seleccionar los diccionarios electrónicos, partimos de la disponibilidad gratuita en soporte en línea o el fácil acceso a CD-ROM, DVDs o aplicaciones. En secuencia, seleccionamos las unidades léxicas y la parcela de ejemplos de uso que serían analizados. Después de esas etapas, analizamos los componentes y la presencia de los ejemplos en los diccionarios electrónicos y observamos la adecuación de los enunciados a los criterios establecidos, así como las propiedades que ellos poseen para que sean considerados didácticos y para que puedan desempeñar adecuadamente todas las funciones inherentes a estos componentes. Analizamos cincuenta y cuatro enunciados cuyos resultados demostraron la presencia significativa de ejemplos con contenidos didácticos y que pueden auxiliar nuestro público. Luego, observamos que esos componentes en los diccionarios electrónicos pueden ser viables, ya que amplían su valor didáctico y posibilitan que sean materiales didácticos complementares cada vez más relevantes a los aprendices.

Palabras clave: Ejemplo Lexicográfico. Lexicografía Pedagógica. Diccionarios Electrónicos. Español como Lengua Extranjera. Aprendices Brasileños.

ABSTRACT

The present work is part of the line of Lexical Studies, linked to the field of Metalexigraphy and has as object of description and analysis the lexicographic examples. In this sense, our objective is to analyze a sample of statements recorded as displays of use in the microstructure of monolingual, bilingual and semibilingual dictionaries, available on electronic supports in order to verify the didactic potential of these components for the Brazilian student, apprentice of Spanish as a foreign language. The examples can be found in dictionaries for, among other functions, to assist users in understanding and properly using the lexical units, meanings and other components of the entry. We know that the dictionaries are materials that contribute to the language teaching and learning and, currently, its availability in electronic media can facilitate these processes. Given these aspects, this research is based on works developed in the Pedagogical Lexicography monolingual, bilingual and semi-bilingual (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003; WELKER, 2004; ZAVAGLIA, NADIN, 2018); in Electronic Lexicography (ÁGUILA ESCOBAR, 2006; GELPÍ ARROYO, 2003) and in the researches on lexicographic examples (JACINTO GARCÍA, 2015a, 2015b; MODEL, 2009; LIMA, 2017). To accomplish the analyses, we first need to select the electronic dictionaries, starting from the free availability in online support or the easy access to CD-ROM, DVD's or applications. Next, we selected the lexical units and the portion of use examples that would be analyzed. After these steps, we analyzed the components and the presence of examples in the electronic dictionaries and observed the adequacy of the statements to the established criteria, as well as the properties they possess so that they are considered didactic and so that they can properly perform all the inherent functions of these components. We analyzed fifty-four statements whose results revealed the significant presence of examples with didactic content and that can help our potential audience. Therefore, we observed that these components in electronic dictionaries can be viable, since they expand their didactic value and enable them to be complementary teaching materials increasingly relevant to apprentices.

Keywords: Lexicographic Example. Pedagogical Lexicography. Electronics Dictionaries. Spanish Foreign Language. Brazilian Apprentices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os critérios da função, direção e reciprocidade nos DBs	40
Quadro 2	Viabilidade e características dos dicionários eletrônicos	54
Quadro 3	As definições e características dos textos externos (<i>outside matter</i>)	59
Quadro 4	Funções dos exemplos para a produção e recepção de textos	81
Quadro 5	Fontes do <i>corpus</i> de análise: dicionários	87
Quadro 6	Características das obras: descrições presentes no <i>front matter</i>	89
Quadro 7	Os tipos de dicionários que compõem a pesquisa	92
Quadro 8	Palavras selecionadas para a coleta dos exemplos	123
Quadro 9	Crítérios que tornam os exemplos adequados para os dicionários	126
Quadro 10	Parâmetros elaborados para as análises dos exemplos	127
Quadro 11	Exemplos lexicográficos coletados do DLE	128
Quadro 12	Exemplos lexicográficos coletados do DCEA	129
Quadro 13	Exemplos lexicográficos coletados do DEM	130
Quadro 14	Exemplos lexicográficos coletados do DUE	131
Quadro 15	Exemplos lexicográficos coletados do DEMIC	132
Quadro 16	Exemplos lexicográficos coletados do DEPL	132
Quadro 17	Exemplos lexicográficos coletados do DEDEL	133
Quadro 18	Exemplos lexicográficos coletados do DESBS	133
Quadro 19	Exemplos lexicográficos coletados do DWR	134
Quadro 20	Exemplos lexicográficos coletados do DSE	135
Quadro 21	Exemplos para as análises: critério informações linguísticas	140
Quadro 22	Exemplos para as análises: critério informações extralinguísticas	155
Quadro 23	Exemplos para as análises: critério extensão dos enunciados	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Intersecções das vertentes lexicográficas em nossa pesquisa	16
Figura 2	Tipos de dicionários pedagógicos	32
Figura 3	Ampliação do modelo de Welker (2008) sobre os tipos de dicionários	33
Figura 4	Interface inicial do Dicionário <i>María Moliner</i>	60
Figura 5	Elementos do <i>outside matter</i> do Dicionário <i>Santillana</i>	61
Figura 6	A remissão Michaelis Dicionário Escolar	63
Figura 7	Interface inicial do DLE	95
Figura 8	Verbetes referente à <i>todavía</i>	96
Figura 9	Interface do DCEA	97
Figura 10	Verbetes referente à <i>leche</i>	98
Figura 11	Página inicial do DEM	100
Figura 12	O campo busca avançada no DEM	101
Figura 13	Verbetes referente à <i>chatear</i> e <i>Lotería de palabras</i>	101
Figura 14	Interface do DUE	103
Figura 15	Verbetes referente à <i>mensaje</i>	104
Figura 16	Interface de apresentação do DEMIC	106
Figura 17	Verbetes referente à <i>largo</i>	107
Figura 18	Apresentação da página do DEPL	108
Figura 19	Verbetes do DEPL referente à <i>llama</i>	109
Figura 20	Interface e verbete referente à unidade <i>lo</i> do DEDEL	110
Figura 21	Interface e verbete referente à unidade <i>lo</i> do DESBS	110
Figura 22	Interface do DWR	114
Figura 23	Verbetes com os exemplos de uso da unidade <i>película</i>	115
Figura 24	Interface do DSE	117
Figura 25	Verbetes referente à unidade <i>lenguaje</i>	118

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	A Lexicografia Pedagógica e seus dicionários	27
Diagrama 2	Os níveis de análise linguística das unidades léxicas selecionadas	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP	Lexicografia Pedagógica
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
DE	Dicionário Eletrônico
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
DP	Dicionário Pedagógico
TN	Tradução Nossa
MP	Metalexicografia Pedagógica
DPM	Dicionário Pedagógico Monolíngue
DPB	Dicionário Pedagógico Bilíngue
DPSB	Dicionário Pedagógico Semibilíngue
DM	Dicionário Monolíngue
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
AE	Análise de Erros
DLE	<i>Diccionario de la Lengua Española</i>
RAE	<i>Real Academia Española</i>
DCEA	<i>Diccionario Clave – Diccionario de uso del español actual</i>
DEM	<i>Diccionario del Español de México</i>
DUE	<i>Diccionario de usos del español</i>
DEMIC	Dicionário Escolar Michaelis
DEPL	Dicionário espanhol-português Linguae
DEDEL	<i>Diccionario Edelvives: español-portugués</i>
DESBS	<i>Diccionario escolar SBS</i>
DWR	Dicionário Wordreference.com
DSE	Dicionário Santillana para Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A CIÊNCIA DA LEXICOGRAFIA.....	21
1.1 Lexicografia Pedagógica (LP): definição e princípios teórico-metodológicos	25
1.1.1 Dicionários Pedagógicos Monolíngues - DPM	34
1.1.2 Dicionários Pedagógicos Bilíngues - DPB	38
1.1.3 Dicionários Pedagógicos Semibilíngues - DPSB	43
2 A LEXICOGRAFIA E OS SUPORTES ELETRÔNICOS: APROXIMANDO O DICIONÁRIO DOS USUÁRIOS	46
2.1 A relação da Lexicografia com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	46
2.2 Dicionários impressos e eletrônicos: alterações que vão além dos suportes	50
2.3 Os componentes estruturais dos dicionários.....	58
2.3.1 Os elementos multimodais nos dicionários eletrônicos.....	64
2.3.2 O componente macroestrutural dos dicionários	66
2.3.3 A microestrutura dos dicionários.....	68
3 EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS: UNA MIRADA AO SEU POTENCIAL DIDÁTICO.....	71
3.1 As funções exercidas pelos exemplos lexicográficos nos dicionários.....	76
3.2 A tipologia dos exemplos lexicográficos.....	82
4 PERCURSO METODOLÓGICO: DO PROCESSO DE SELEÇÃO DO OBJETO AOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE	86
4.1 A seleção dos dicionários eletrônicos: descrição e tipologia das obras.....	86
4.2 Os dicionários eletrônicos selecionados: apresentação e descrições.....	93
4.2.1 <i>Diccionario de la Lengua Española</i> (DLE).....	93
4.2.2 <i>Diccionario Clave del español actual</i> (DCEA).....	96
4.2.3 <i>Diccionario del español de México</i> (DEM).....	99
4.2.4 <i>Diccionario de uso del español María Moliner</i> (DUE)	102
4.2.5 Michaelis Dicionário português-espanhol e espanhol-português (DEMIC)	105
4.2.6 Linguee Dicionário espanhol-português e buscador de traduções (DEPL).....	107
4.2.7 <i>Diccionario Edelvives: español-portugués: português-espanhol</i> (DEDEL) e <i>Diccionario Escolar: portugués/español</i> espanhol/português (DESBS)	109
4.2.8 Dicionário WordReference.com espanhol-português (DWR).....	112
4.2.9 Dicionário <i>Santillana</i> : espanhol-português, português-espanhol (DSE).....	115
4.3 Critérios de seleção das unidades léxicas para coleta dos exemplos.....	119
4.4 A análise dos exemplos: elaboração e apresentação dos critérios.....	125

5	EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS: IDENTIFICANDO SEU POTENCIAL DIDÁTICO.....	137
5.1	O potencial didático de exemplos: análise dos critérios estabelecidos	137
5.1.1	Informações linguísticas nos exemplos lexicográficos: auxílio nas produções em língua espanhola	138
5.1.2	Informações extralinguísticas nos exemplos: observações acerca de seus conteúdos e contribuições.....	153
5.1.3	A extensão dos exemplos lexicográficos: características e contribuições.....	162
5.2	A análise do potencial didático dos exemplos: resultados obtidos.....	173
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181

INTRODUÇÃO

As pesquisas acadêmicas desenvolvidas na área das Ciências do Léxico têm ganhado destaque nos últimos tempos. Isso se deve, dentre outros aspectos, ao fato dos estudos relacionados ao léxico serem campos de investigação amplos e interdisciplinares. Eles permitem desenvolver pesquisas que contribuem com a descrição linguística, produção e análise de dicionários, formação de professores, ensino de línguas, entre outras.

No decorrer dos anos, o campo dos Estudos do Léxico se desenvolveu e adquiriu ramificações. Atualmente, fazem parte dessa grande área de pesquisa: a Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia, a Terminografia, entre outras. Todas essas vertentes possuem o mesmo objeto de análise, o léxico, e, por isso, podem se complementar. Entretanto, o modo como cada uma delas o observa e o descreve ocorre com base em teorias e metodologias próprias. Nesse sentido, nosso trabalho desenvolve-se no campo das Ciências do Léxico, mais precisamente na área da Lexicografia.

As pesquisas realizadas no âmbito da Lexicografia também podem ser amplas e interdisciplinares. Podemos desenvolvê-las em conjunto com outras disciplinas, sejam elas voltadas para o curso de Letras ou não, uma vez que seu material de pesquisa, o dicionário, possibilita tal integração. Por isso, o desenvolvimento de trabalhos e discussões que ampliem e fundamentem as bases teóricas dessa ciência é relevante e possibilita expandir as inúmeras pesquisas e contribuições para o ensino que a área permite realizar.

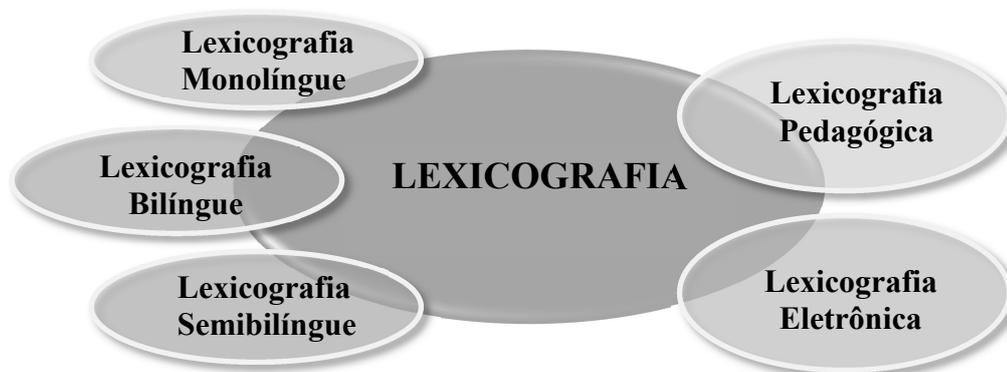
Ademais, a expansão dos estudos lexicográficos pode despertar nos pesquisadores o interesse por esse tipo de atividade científica, bem como a propagação do uso dos dicionários nas aulas de línguas, motivando e destacando o uso dessa ferramenta como material didático complementar. Consoante Vargas e Nadin (2016), os dicionários podem ser concebidos como materiais didáticos de apoio nas aulas de línguas, e os professores devem motivar o uso e a consulta dessas obras, pois podem auxiliar os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

As recentes pesquisas produzidas em Lexicografia evidenciam a profunda preocupação dos lexicógrafos com a melhoria no texto definitório, na descrição e na produção dos dicionários, o que resultou, ao menos teoricamente, na elaboração de obras lexicográficas específicas para determinadas situações e para determinados perfis de usuários. O desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica (LP) é um exemplo de tais preocupações, pois ela define-se pelo trabalho de pesquisadores e dicionaristas que se dedicam à observação e à produção de dicionários pedagógicos. Estes têm como propósito fornecer informações de

forma didática e são concebidos para auxiliar aprendizes de língua materna e/ou línguas estrangeiras. Vargas e Nadin (2016) apontam que os dicionários, principalmente os pedagógicos, auxiliam na aquisição, compreensão do léxico e observação da ortografia das palavras e podem contribuir com os processos de leitura e produção textual, visto que ajudam o consulente a utilizar adequadamente as palavras e os componentes gramaticais da língua.

Diante desses aspectos, cabe destacar que nosso trabalho realiza essa junção de várias disciplinas e temáticas que a área da Lexicografia permite. Em nossa pesquisa associamos a Lexicografia, enquanto ciência, com os temas do ensino e da aprendizagem de línguas, especificamente o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), nosso objeto de interesse no presente trabalho.

Figura 1: Intersecções das vertentes da Lexicografia em nossa pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 1, observamos as áreas da Lexicografia que permeiam as discussões realizadas em nosso trabalho. Assim, temos a presença das Lexicografias Monolíngue, Bilíngue e Semibilíngue, uma vez que utilizamos seus objetos de descrição e análise (dicionários monolíngues, bilíngues e semibilíngues); a Lexicografia Pedagógica porque incluimos dicionários pedagógicos e analisamos o potencial didático que os exemplos possuem nos dicionários disponíveis em suportes eletrônicos e a Lexicografia Eletrônica, pois todas as obras selecionadas estão disponíveis em alguns dos diferentes suportes eletrônicos.

Diante disso, é válido destacar que em nossa pesquisa utilizamos, para nos referir às obras selecionadas, a denominação Dicionários Eletrônicos (DE), em conformidade com Gelpí Arroyo, 2003; Welker, 2004; Águila Escobar, 2006; Rull, 2008, visto que os autores utilizam essa classificação para se referirem às obras nesses suportes. Não utilizamos o termo dicionário digital, pois seguimos a afirmação de Rull (2008), a qual o autor discute que digital refere-se à forma de apresentação das informações dos dicionários eletrônicos. Com isso,

selecionamos o termo Dicionário Eletrônico (DE) como hiperônimo, o qual serviu para referirmos às obras disponíveis nos suportes *on-line*, CD-ROM, DVD ou aplicativo.

Perante tais esclarecimentos, torna-se pertinente destacar que nossa pesquisa se justifica por várias razões, pois há diversos elementos que se cruzam para sua realização. Podemos mencionar: (i) a importância que a língua espanhola adquire no contexto mundial e no Brasil; (ii) as contribuições advindas de pesquisas realizadas a partir de parâmetros teórico-metodológicos da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica e que destacam o papel dos dicionários como materiais complementares para as aulas; (iii) o valor que os dicionários em suportes eletrônicos adquirem ao longo dos anos e sua viabilidade como ferramentas multifuncionais e (iv) a relevância da presença e do conteúdo dos exemplos lexicográficos e sua eficácia para os aprendizes de línguas.

De acordo com dados publicados pelo Instituto Cervantes no Informe de 2019 “*El español: una lengua viva*”, a língua espanhola é falada por mais de 580 milhões de pessoas no mundo. O número de falantes inclui os nativos propriamente ditos, ou seja, os espanhóis e os hispano-americanos e aqueles que adquiriram/aprenderam o espanhol como segunda língua e também como língua estrangeira. Isso faz com que a língua espanhola se destaque no cenário internacional, sendo considerada a segunda língua em nível de relevância na comunicação internacional, com números que crescem continuamente. No Brasil, há uma procura considerável pelo espanhol como língua estrangeira, devido às condições socioeconômicas, geográficas, comerciais, científicas que cercam nosso país e os demais países da América latina, cuja maioria possui a língua espanhola como língua oficial ou cooficial. Essa relevância do espanhol com uma das línguas de comunicação internacional, juntamente com a situação geográfico-econômica do Brasil justifica a inclusão do idioma no desenvolvimento de pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento e a partir das mais variadas perspectivas teórico-metodológicas.

Nossa perspectiva, como já mencionado antes, é a da Lexicografia Pedagógica e do Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira. Esclarecemos que nosso trabalho segue os parâmetros de Lima (2017), uma vez que a autora estabelece critérios para analisar a adequação de contextos de uso para servirem como exemplos lexicográficos. Contudo, nossa pesquisa difere-se da de Lima porque a autora verifica a pertinência de contextos de uso, selecionados para desempenharem a função de exemplos lexicográficos e compõem os verbetes de um protótipo de dicionário pedagógico espanhol-português para aprendizes brasileiros. Nós, em contrapartida, analisamos o potencial didático de uma amostra de

exemplos de uso que compõem os verbetes de dicionários monolíngues de espanhol, bilíngues e semibílingues português-espanhol/espanhol-português disponíveis em suportes eletrônicos.

Desse modo, selecionamos um conjunto de dados lexicográficos constantes em dicionários eletrônicos de espanhol e espanhol-português. Dentre o total de obras disponíveis no suporte supracitado, cabe mencionar que nem todos os dicionários selecionados podem ser classificados como pedagógicos. No entanto, há obras que apresentam informações que consideramos didáticas, por isso optamos por inclui-las em nossa pesquisa. Outro fator relevante para tal seleção é que algumas são de acesso livre na internet, podendo ser utilizadas em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas no Brasil. Salientamos que a seleção dos veiculados dicionários nos suportes se justifica, ainda, porque quando focamos nosso olhar para a atualidade, observamos que inserimo-nos em um momento em que tais obras experimentam mudanças profundas, provenientes do advento da tecnologia, sobretudo da informática e da internet. Além disso, há uma grande mobilização por parte de editores e desenvolvedores de obras lexicográficas que buscam, cada vez mais, apresentar e produzir dicionários em suportes eletrônicos.

Grande parte dos dicionários impressos conhecidos apresentam em suas edições recentes a possibilidade de acesso a obras eletrônicas. Há a transposição das informações impressas ou o desenvolvimento de dicionários em sites e *softwares*. Tais atividades destacam a relevância que o meio eletrônico vem adquirindo. Incluímos em nossa pesquisa apenas dicionários nos suportes eletrônicos, pois, assim, verificamos a relevância do advento dessas obras, observamos se aproveitam a viabilidade e a multiplicidade de funções que os suportes permitem e se modificam o tratamento e a disposição dos exemplos lexicográficos.

A partir da alteração dos suportes dos dicionários, possibilitada pelo trabalho com computadores, foi possível obter mudanças nas obras, na disseminação das informações, na forma de acessá-las e nos métodos de exploração dos dados. Desse modo, é possível que os usuários se aproximem dessas ferramentas com outras expectativas, olhares e com necessidades diferentes (FUENTES MORÁN; GARCÍA PALACIOS; TORRES DEL REY, 2005; VARGAS; NADIN, 2016).

Atualmente, são evidentes a importância e a utilização dos suportes eletrônicos no dia a dia das sociedades e na realização de diversas atividades cujas atitudes se tornaram constantes e comuns na vida das pessoas. Diante disso, o usuário passa a ter contato com o dicionário onde quer que esteja, seja pelo celular, pelo computador ou pelo *tablet*, permitindo que a relação dos aprendizes com os dicionários se estreite cada vez mais, o que pode

promover, inclusive, uma maior preocupação com as obras e com a realização de pesquisas voltadas para a Lexicografia Eletrônica.

No que concerne especificamente aos exemplos lexicográficos, é válido mencionar que são componentes da microestrutura que superam a característica de serem informações complementares nos verbetes. São enunciados que possuem múltiplas funcionalidades, apresentam informações de diversos âmbitos e podem proporcionar, dentre outras funções, dados que sustentem o que foi apresentado na definição e nos outros componentes dos verbetes. Os exemplos podem, ainda, destacar informações intrínsecas ou complementares e pragmáticas acerca das unidades léxicas e gramaticais. Outro fator que os diferencia é que se caracterizam por serem componentes polivalentes e podem ser os elementos mais adequados para contextualizar a unidade léxica (GARCÍA PALACIOS; FUENTES MORÁN, 2002).

Contudo, é necessário que os exemplos de uso sejam selecionados com base em critérios que estejam em conformidade com o tipo de dicionário, função e com as possíveis necessidades de seus destinatários, pois são elementos que interferem intrinsecamente no potencial didático desses enunciados. Por esse motivo, propomos analisar as possíveis contribuições dos exemplos lexicográficos em dicionários em suportes eletrônicos. Assim, observamos se eles podem desempenhar todas as funções descritas, auxiliar a aprendizagem dos alunos brasileiros de espanhol e se esclarecem as particularidades de determinadas palavras que envolvem o português e o idioma supracitado.

Os exemplos, quando bem selecionados, contribuem para que o aprendiz – no caso de nossa pesquisa o adolescente brasileiro estudante de espanhol – desenvolva melhor sua competência léxica, contribuindo para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de sua competência comunicativa na língua estrangeira em questão. Os exemplos lexicográficos são elementos que combinam a maioria dos dados que os aprendizes necessitam sobre as palavras que estão conhecendo (DURAN, 2004). Assim, esses enunciados podem contribuir de forma significativa para a aprendizagem da língua estrangeira, pois promovem a compreensão não somente dos significados, mas também de elementos sintáticos, semânticos, pragmáticos, culturais, entre outros. É necessário que os exemplos contemplem informações desses diferentes aspectos para que sirvam como modelos de língua. Ao conter tais dados, os enunciados podem tornar-se relevantes e eficazes para o ensino e para os aprendizes, pois estes podem compreender os significados das palavras e aplicar as informações adquiridas em suas produções na língua que estão aprendendo.

Assim sendo, com esta pesquisa objetivamos, de modo geral, desenvolver uma análise crítica de uma amostra de exemplos lexicográficos registrados em dicionários

eletrônicos que podem ser usados em contextos de ensino e de aprendizagem de espanhol no Brasil, com o propósito de verificar seu potencial didático. Diante disso, para essa análise buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- (i) Descrever o Estado da Questão referente à pesquisa sobre Lexicografia Pedagógica no par de línguas português-espanhol no Brasil e sobre a Lexicografia Eletrônica e os dicionários em suportes eletrônicos;
- (ii) Desenvolver reflexões teórico-metodológicas sobre a forma e a função dos exemplos lexicográficos, a partir da descrição e da análise dos exemplos selecionados presentes em dicionários disponíveis em suportes eletrônicos;
- (iii) Analisar uma amostra de exemplos lexicográficos em dicionários em suportes eletrônicos de espanhol que podem ser usados no Brasil, a fim de refletir sobre a adequação e o potencial didático desses enunciados para o aluno brasileiro aprendiz de espanhol como língua estrangeira.

Diante disso, a presente dissertação organiza-se em cinco seções. Na primeira apresentamos, sem pretensão de exaustividade, os conceitos teórico-metodológicos e as características que definem a Lexicografia e a Lexicografia Pedagógica (monolíngue, bilíngue e semibilíngue). A segunda seção contempla as discussões sobre os dicionários e sua atual relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que promoveu o desenvolvimento dos dicionários em suportes eletrônicos; a descrição das características das obras impressas e das eletrônicas, juntamente com os elementos canônicos que as constituem. A terceira seção, por sua vez, compreende os assuntos relativos ao nosso objeto de análise – os exemplos lexicográficos – em que destacamos suas funções e tipologias definidas por autores que se debruçam sobre seu estudo. A quarta seção corresponde aos procedimentos metodológicos realizados, que envolvem a seleção do *corpus* dos dicionários e a apresentação de suas características; a escolha das palavras-entrada e os critérios estabelecidos com base em pesquisas que destacam a relevância dos exemplos, para posteriormente analisar o potencial didático dos enunciados coletados. Na quinta seção, apresentamos a análise de uma amostra dos exemplos lexicográficos coletados, observando o seu potencial didático e sua adequação para com os critérios estabelecidos. Por fim, nas Considerações Finais, refletimos sobre os resultados obtidos ao longo da realização da pesquisa.

1 A CIÊNCIA DA LEXICOGRAFIA

Atualmente a lexicografia se expande e assume modalidades várias em função do vasto público, das grandes massas sequiosas de informações sobre a sua língua, sobre as línguas estrangeiras e sobre o universo. **O dicionário se tornou um objeto de consumo de primeira necessidade** (BIDERMAN, 1984, p. 3. Grifo nosso).

Esse “objeto de consumo de primeira necessidade”, ao qual se referiu Biderman ainda nos anos 80, tornou-se nas últimas décadas, com o advento das tecnologias, acessível para muito mais consulentes. A tecnologia, de uma maneira geral, aproximou a Lexicografia e seu principal produto, o dicionário, da maioria dos cidadãos. Atualmente os dicionários estão presentes em nosso cotidiano por meio de *tablets*, *laptops*, celulares etc. (RODRIGUEZ BARCIA, 2016), tema que trataremos mais adiante. Entretanto, isso somente foi possível porque houve um avanço teórico-metodológico significativo da ciência da Lexicografia (Lexicografia Teórica ou Metalexigrafia) nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI.

Se pensarmos na Lexicografia concebida como ciência, com princípios teórico-metodológicos definidos e se a compararmos com outras áreas dos estudos linguísticos, sua concepção como ciência é considerada tardia. Há que se considerar, contudo, que a prática lexicográfica e a presença dos dicionários em nossa sociedade existem há vários séculos.

A compilação de obras que propunham descrever o léxico de determinadas línguas, principalmente das línguas clássicas (grego e latim), teve início na antiguidade e sua motivação ocorreu pela necessidade dos povos se comunicarem (OLIVEIRA; NADIN, 2018). A busca e a expansão de territórios, o intercâmbio de mercadorias, bem como os processos de colonização das sociedades foram práticas que provocaram essa necessidade de interação. Os povos precisavam se compreender e, para isso, era necessário elaborar conteúdos que pudessem facilitar e promover a compreensão das línguas, originando a produção de obras que se tornaram os nossos dicionários.

Diante disso, observamos que os dicionários começaram a ser produzidos com o intuito de possibilitar e auxiliar a comunicação entre os povos. “Foi a partir da necessidade de interagir com o outro que [no século XVI] os dicionários bilíngues começaram a ser elaborados” (OLIVEIRA; NADIN, 2018 p. 283), em certos casos, as obras produzidas podiam ser, inclusive, multilíngues. Já o desenvolvimento dos dicionários monolíngues, ocorreu somente no século XVII, ou como afirma Biderman (1984, p. 2), “A lexicografia monolíngue surge e se desenvolve ao longo do século XVII, aperfeiçoando, aos poucos, as

suas técnicas”. Desse modo, fica evidente que a origem dos repertórios monolíngues ocorreu posteriormente a dos bilíngues. Hwang (2010, p. 35) corrobora nossas afirmações acerca do surgimento das obras lexicográficas quando explica que:

[...] o desenvolvimento das relações comerciais e culturais entre povos de diferentes línguas criou uma necessidade objetiva de comunicação e entendimento nos diversos âmbitos das relações sociais. Dessa necessidade prática surgem listas lexicais bilíngues ou multilíngues [...]. O caráter geralmente bilíngue desses repertórios lexicais autoriza alguns autores a dizer, de uma forma generalizada, que os dicionários bilíngues são os ancestrais dos dicionários monolíngues.

Biderman (1984) salienta que as primeiras obras eram produzidas apenas com o intuito de realizar e/ou de facilitar a comunicação. A elaboração de determinados repertórios lexicais tinha como principal objetivo promover a compreensão de textos literários antigos. Esses repertórios eram conhecidos como listas lexicais e seu foco era o de interpretar as palavras desconhecidas da língua. Posteriormente, as listas lexicais deram lugar aos glossários “[...] considera-se tradicionalmente que os ancestrais dos dicionários modernos são os glossários, que historicamente preparam o caminho para o desenvolvimento da Lexicografia moderna” (HWANG, 2010, p. 35).

O século XVI foi marcado pela passagem dos glossários aos dicionários bilíngues. A partir dessa transição se começa a pensar a obra lexicográfica como uma ferramenta sistematizada cujo propósito era o de descrever o léxico de uma língua. Biderman (1984, p. 2) reitera tal afirmação e explica que:

Quando o homem renascentista começou a ampliar os seus horizontes culturais abandonando de vez a sua reclusão medieval dentro de sua própria cultura, descobriu a necessidade de aprender línguas, evidentemente as línguas europeias mais faladas na época (século XVI). Além da consciência adquirida da distância entre o latim e as línguas vernáculas do seu tempo, o homem renascentista precisava de outros instrumentos de intercâmbio linguístico num mundo que se abria para um novo diálogo e trocas entre as jovens nações europeias. Assim, multiplicam-se os dicionários bilíngues na Espanha, na França, na Itália, em Portugal, bem como as gramáticas de cada uma das línguas que se tornaram oficiais para as nações-estado da Europa no século XVI.

Embora os dicionários bilíngues tenham surgido no século XVI no Ocidente, foi somente após quatro séculos (séc. XX) que se iniciaram os estudos e o desenvolvimento dos princípios teórico-metodológicos que definem a Lexicografia como ciência. Bugueño

Miranda (2013, p. 19) especifica o referido período ao destacar que a “[...] “explosão metalexigráfica” começa exatamente em 1950 com a publicação de Casares (1950¹)”.

Outros autores, porém, afirmam como início das reflexões teórico-metodológicas da Lexicografia outros anos e obras. Hwang (2010), por exemplo, salienta que foi somente no final dos anos 1960 que trabalhos relevantes para a área foram realizados e começaram a desenvolver “[...] as bases dos conhecimentos teórico-metodológicos e históricos em Lexicografia, procurando construir um objeto de estudo e uma problemática coerente” (HWANG, 2010, p. 43). Lara (2004, p. 134), por sua vez, ressalta a importante contribuição de três autores em particular já nos anos 70. Para o autor,

Somente a partir dos imprescindíveis livros de Josette Rey-Debove, de Alain Rey e de Bernard Quemada, na década de 70, é que o dicionário começou a merecer uma atenção que fosse além do método e o submetesse a um questionamento linguístico.

Independentemente do momento histórico e dos autores exatos que começaram a desenvolver reflexões teóricas sobre o labor lexicográfico, o fato é que a Lexicografia foi entendida por muito tempo somente como uma técnica ou arte. Seabra (2011, p. 29) corrobora essa afirmação ao observar que:

Ainda que o *fazer* dicionarístico remonte às culturas mais antigas do Oriente, até a metade do século XX, definia-se o termo *lexicografia* como “a arte de compor dicionários”. A partir desse período, com o interesse crescente de linguistas, essas obras, tradicionalmente consideradas como meros instrumentos práticos, passam a ser objeto de estudo da linguística moderna.

Antes de se instaurar os preceitos teóricos da Metalexigrafia vemos que não havia uma preocupação com a produção de dicionários definida por meio de estudos linguísticos. Muitas vezes, as obras não eram elaboradas por lexicógrafos, como ainda ocorre em alguns casos na atualidade, nem produzidas com base em princípios teóricos consistentes e consolidados. Em muitos casos, inclusive, sua elaboração fundamentava-se ou era concebida somente pela cópia de outras já existentes.

Faz-se relevante destacar que foi baseado em estudos desenvolvidos por pesquisadores como Casares, Rey-Debove, Rey, Quemada e outros contemporâneos a eles ou que os sucederam que a Lexicografia começou a ser entendida e respeitada como teoria, definida como a ciência que estuda e desenvolve dicionários. Além disso, foi somente em

¹ Julio Casares Sánchez (1877-1964), filólogo, lexicógrafo, lexicólogo e diplomata espanhol. O autor se refere à obra *Introducción a la lexicografía moderna* (1950).

meados do século XX que pesquisadores começaram a fundamentar a ciência da (Meta)Lexicografia por meio de princípios que buscavam analisar e descrever o seu objeto de estudo. Com isso, os dicionaristas passaram a se preocupar em definir adequadamente a tarefa de produzir os dicionários, bem como de analisar, estudar e desenvolver pesquisas que aperfeiçoassem cada vez mais essas obras.

Os primeiros trabalhos de tipologia, descrição, análise e crítica lexicográficas marcam um outro momento importante na história da Lexicografia. Eles vão dar origem à metalexigrafia, que surge para preencher uma dívida epistemológica da Lexicografia, visto que, ao lado de uma diversidade e um dinamismo em termos de produção lexicográfica desde as origens da Lexicografia moderna, o lexicógrafo decidido a conceber e produzir um dicionário se via, até recentemente, diante da dificuldade de constituir um referencial teórico que lhe fornecesse explicitamente modelos e métodos de descrição, além de um aparelho metalinguístico que formulasse as implicações teóricas e práticas de seu trabalho (HWANG, 2010, p. 43).

Destarte, os estudos da Metalexigrafia surgem para fornecer uma base teórica consistente para a Lexicografia e produção dos dicionários. Para produzi-los os lexicógrafos apoiam-se nos trabalhos desenvolvidos pelos metalexicógrafos, pesquisadores responsáveis por analisar e estudar as obras existentes e, ainda, por desenvolverem teorias que sustentam a produção de novos dicionários, propondo maneiras de aperfeiçoar seus componentes e sua organização “Em geral, a palavra *lexicografia* refere-se a duas atividades distintas, as quais, obviamente, resultam em produtos diferentes. Essas duas subáreas costumam ser designadas pelos termos *lexicografia prática* e *lexicografia teórica* [ou *Metalexigrafia*²]” (WELKER, 2011, p. 30).

Logo, devemos considerar que a Lexicografia pode ser concebida a partir de duas perspectivas complementares, uma que diz respeito à produção e ao desenvolvimento dos dicionários e suas características e a outra que se dedica ao estudo e à definição de fundamentos que permeiam obras. As teorias desenvolvidas no âmbito da Lexicografia teórica, também denominada Metalexigrafia, fundamentam a produção dos dicionários, de suas estruturas, tipologias e escolha de seu público em potencial (WELKER, 2004; RODRIGUEZ BARCIA, 2016).

Segundo Welker (2011, p. 30), “Na lexicografia prática, a atividade é a elaboração de dicionários, e os produtos são os dicionários. Essa atividade foi considerada – por certos autores – uma “ciência”, “uma técnica”, uma “prática” ou mesmo uma “arte”” e sobre a

² Adendo nosso.

lexicografia teórica ele acrescenta que “Já na lexicografia teórica, cada vez mais chamada de *metalexigrafia*, estuda-se tudo o que diz respeito a dicionários” (p. 31).

As pesquisas metalexigráficas, desde sua origem, buscaram criar ou desenvolver teorias que fundamentassem a produção das obras lexicográficas. As transformações e o desenvolvimento das sociedades fizeram com que os dicionários sofressem alterações ou adaptações no suporte, nos conteúdos e em sua concepção. Houve, com isso, a necessidade de ampliar ou mesmo definir mudanças na Lexicografia e as pesquisas teóricas forneceram os subsídios para a elaboração de novas tipologias de dicionários e seu aperfeiçoamento.

Os dicionários sempre serviram como obras de consulta e com o desenvolvimento de pesquisas na Lexicografia passaram a ser definidos com base nas necessidades dos usuários. Assim, as mudanças realizadas para a melhor adequação das obras lexicográficas além de serem decorrentes das necessidades dos aprendizes, decorrem também dos avanços nas pesquisas da Metalexigrafia.

Outro assunto deveras interessante refere-se ao desenvolvimento das vertentes da Lexicografia cuja fundamentação ocorre por meio de definições específicas dos dicionários, suas tipologias e seus possíveis públicos. A Metalexigrafia permite distintas possibilidades de estudos, por isso os trabalhos nesse campo passaram a ser divididos e realizados de acordo com subáreas específicas, as quais desenvolveram também teorias particulares.

Essas áreas e/ou subáreas da Lexicografia podem contemplar diversos assuntos, como: a) estudo sobre organização dos dicionários; b) definição de princípios que regem as Lexicografias monolíngue, bilíngue e plurilíngue; c) pesquisas sobre formas de aprimorar a organização do trabalho dos lexicógrafos e dos dicionários, bem como de seus componentes, suas formas de apresentação e estruturação. A partir disso, nas seções que se seguem, apresentamos discussões relativas à Lexicografia Pedagógica (LP) e à Lexicografia Eletrônica, dois campos específicos da Lexicografia que fundamentam os questionamentos realizados em nossa investigação.

1.1 Lexicografia Pedagógica (LP): definição e princípios teórico-metodológicos

Entre o final do século XIX e início do século XX, os processos de ensino e de aprendizagem de línguas passaram por transformações na forma de ensinar o vocabulário e a gramática o que, posteriormente, promoveu mudanças também na área da Lexicografia. Foi perante esse cenário de alterações no ensino que alguns professores de língua inglesa começaram a escrever sobre a necessidade de elaborar dicionários voltados aos aprendizes e

as suas possíveis dificuldades. Assim, iniciou-se o desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica (LP). Segundo Molina García (2006):

[...] os avanços pedagógicos e as novas tendências didáticas que revolucionaram o ensino de línguas no começo do século XX tiveram também uma influência notável no terreno da lexicografia. Uma mudança na forma de tratar a apresentação da gramática e do léxico ao estudante devia resultar, inevitavelmente, em uma mudança na forma de apresentação desses temas nas obras de referência. Dessa união de ideias, nasce a lexicografia pedagógica, uma disciplina que, como aponta Zgusta, deve ser contemplada como a interação da lexicografia e da metodologia do ensino de línguas [...]³ (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 9. Tradução Nossa⁴).

Desse modo, é possível reiterar que o surgimento da LP ocorreu baseado nas mudanças de paradigma provenientes dos estudos sobre o ensino de línguas e na preocupação em desenvolver, cada vez mais, dicionários que auxiliassem usuários específicos e predefinidos. Essas obras surgiram com a proposta de “[...] se adaptar e se moldar ao seu nível [de aprendizagem do usuário] e às suas necessidades linguísticas [...]” (ZAVAGLIA; NADIN, 2018, p. 1922).

Conforme os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas passavam por mudanças, surgiam novas metodologias para ensinar e novos modos de realizá-las. As mudanças advindas dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas realizaram alterações nas abordagens, métodos e metodologias e, inclusive, no desenvolvimento dos dicionários. Vargas (2018, p. 1935) reitera nossa afirmação sobre o surgimento da LP:

Essa mudança na área do ensino-aprendizagem de línguas refletiu no campo da Lexicografia, emergindo a necessidade de mudar a apresentação do léxico e da gramática nos dicionários voltados ao ensino, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos usuários.

A partir do foco no usuário e em sua necessidade de aprendizagem, os dicionários tornaram-se obras que têm como propósito auxiliar públicos-alvo específicos, os aprendizes de línguas. Essa nova concepção e desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica promoveu o surgimento dos dicionários pedagógicos (DP). Sobre isso Vargas (2018, p. 1936) destaca que “A publicação do capítulo de livro “O dicionário: estudo do vocabulário”, do linguista inglês

³ “[...] los avances pedagógicos y las nuevas tendencias didácticas que revolucionaron la enseñanza de las lenguas a comienzos del siglo XX tuvieron también una influencia notable en el terreno de la lexicografía. Un cambio en la forma de tratar la presentación de la gramática y el léxico al estudiante debía redundar a su vez, inevitablemente, en un cambio en la forma de presentación de dichos temas en las obras de referencia. De esta unión de ideas, nace la lexicografía pedagógica, una disciplina que, tal y como señala Zgusta, debe ser contemplada como la interacción de la lexicografía y de la metodología de la enseñanza de lenguas [...]” (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 9).

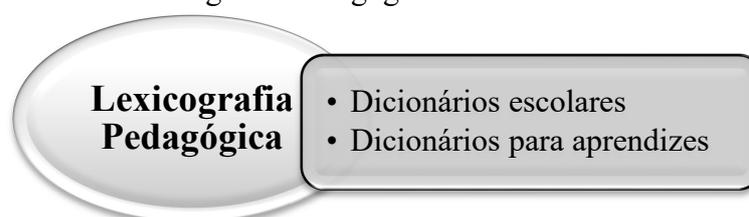
⁴ A partir desta expressão “Tradução Nossa” todas as traduções de nossa autoria conterão a sigla TN.

Henry Sweet, em 1899, é tida como marco inicial de pesquisas na área da Lexicografia Pedagógica [...]”. Todavia, segundo a autora, antes dessa data, em 1747, Johnson já havia “[...] pensado sobre o papel do dicionário no ensino de línguas [...]”.

Welker (2008, p. 36) dá prosseguimento à linha histórica da LP e destaca que no século XX, mais precisamente nos anos 30, Harold Palmer, Michael West e A.S. Hornby tornaram-se “[...] os “pais dos dicionários para aprendizes” [...]”, denominados *learners dictionaires*. Contudo, tais autores preocuparam-se mais explicitamente com os dicionários monolíngues. Já L.V. Ščerba “[...] elaborou, antes de vários outros metalexícógrafos, uma tipologia dos dicionários, publicada em 1940”, na qual o autor difere os dicionários para os falantes de língua materna e os dicionários de tradução para aprendizes de línguas estrangeiras (dicionários bilíngues). Ainda segundo Welker (2008, p. 37-38), autores como Zgusta (1971), Hausmann (1974, 1977, 1988), Dubois (1981), Kromann, Rüber e Rosbach (1984), Hernandez (1989) foram os responsáveis pela elaboração das bases teórico-metodológicas da LP, possibilitando, assim, o desenvolvimento da chamada Metalexigrafia Pedagógica (MP).

Logo, a LP concebe-se como uma área da Lexicografia que se dedica ao processo de elaboração e à problemática que envolve o uso dos dicionários nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. No transcurso dos anos, essas duas vertentes ganharam ramificações, o que resultou, ao menos teoricamente, na preocupação em definir obras lexicográficas para situações específicas, a fim de auxiliar determinados perfis de usuários. No âmbito da LP, portanto, estudam-se e desenvolvem-se os dicionários escolares e aqueles direcionados a aprendizes de línguas estrangeiras (Diagrama 1).

Diagrama 1: A Lexicografia Pedagógica e seus dicionários



Fonte: Elaborado pela autora.

Krieger (2011) aponta que a LP é uma área consideravelmente jovem, principalmente no Brasil. No entanto, a autora afirma que a nova vertente está ganhando espaço, justamente pela “[...] importância do papel dos dicionários para a aprendizagem de línguas” (p. 103). Desse modo, compreendemos que o estudo e o desenvolvimento de trabalhos voltados à LP são relevantes a partir de dois aspectos: a) porque os dicionários

pedagógicos podem auxiliar o ensino e a aprendizagem de línguas e b) porque nessa área preocupa-se com o desenvolvimento de obras lexicográficas baseadas em um perfil de público-alvo específico cujas informações são definidas em função dessa delimitação.

Sobre a definição da Lexicografia Pedagógica, Krieger (2011, p. 103) salienta que essa é uma das áreas da Lexicografia cujo objetivo é elaborar e estudar os dicionários para aprendizes de línguas estrangeiras ou maternas. Ela afirma, ainda, que essa vertente “[...] é motivada pela consciência do potencial didático dos dicionários e, indissociavelmente, com a preocupação da adequação e da qualidade das obras usadas no ensino de línguas”. Assim, constatamos que os dicionários pedagógicos (DPs) caracterizam-se por serem obras definidas a partir dos princípios teórico-metodológicos da LP e sua finalidade é fornecer dados que possam contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes de línguas.

Procura-se, nessa área, desenvolver dicionários que centrem suas informações em um possível destinatário, na tentativa de esclarecer suas dúvidas e auxiliar em seu processo de aprendizagem de línguas. Diante disso, os lexicógrafos buscam apresentar nos DPs o maior número de informações que os usuários em potencial precisam, reunindo-as de uma forma que satisfaçam suas necessidades, no caso de nossa pesquisa, as necessidades do aprendiz brasileiro de espanhol como língua estrangeira (ELE). “A elaboração do dicionário deve, portanto, tal como um livro didático, levar em consideração essa diversidade de usuários e, conseqüentemente, suas necessidades e desafios de aprendizagem” (KRIEGER, 2012, p. 174).

Devemos considerar que o perfil, ainda que prototípico, do possível destinatário orienta a produção dos DPs, visto que as informações inseridas nas obras ocorrem com base nas suas possíveis dúvidas. Os usuários direcionam a seleção e a composição de partes estruturais das obras, a macroestrutura e a microestrutura (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2000). Eles compõem “[...] o grupo tipológico para quem se constitui em primeiro lugar o dicionário⁵” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 320, TN). Logo, os componentes apresentados nos DPs são selecionados de modo que os consulentes adquiram as informações que precisam para realizar suas atividades na língua. Desse modo, um dos principais predicados dos DPs é apresentar dados de maneira didática e, sobre esse aspecto, Welker (2011) discorre:

Os dicionários comuns fornecem as informações sobre os itens lexicais de forma pouco didática (por exemplo, as definições são complicadas, e outras informações são dadas de maneira confusa), de forma que os usuários têm dificuldade em compreendê-las. Já os dicionários pedagógicos pretendem ser mais didáticos (p. 113).

⁵ “[...] el grupo tipológico y delimitado para quien se construye en primer lugar el diccionario” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 320).

Diante disso, constatamos que embora alguns dicionários ofereçam ou possuam conteúdos apresentados de forma didática, não podemos classificá-los como pedagógicos. Autores como Azorín Fernández (2000), Béjoint (1994) e Rey-Debove (1969) consideram que todos os dicionários incluem informações didáticas porque esclarecem as dúvidas dos consulentes em relação à ortografia, classe gramatical ou significado(s) das palavras. “Contudo, ainda que os dicionários sejam, por sua própria natureza, obras didáticas, nem todos perseguem os mesmos objetivos nem estão pensados para o mesmo público⁶” (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2000, p. 21, TN), por esse motivo é que não podemos definir todas as obras como DPs. Welker (2008, p. 20) salienta, ainda, que classificar todos os dicionários como obras pedagógicas não é viável porque:

Quanto ao epíteto *pedagógico*⁷, ele também não pode ser usado simplesmente porque o dicionário fornece respostas. Como já disse, listas telefônicas, mas também jornais entre muitos outros objetos, fornecem respostas. Nem por isso são considerados pedagógicos.

Compartilhamos da mesma ideia e não classificamos todas as obras como pedagógicas apenas por conterem e apresentarem informações aos usuários. Os dicionários são ferramentas que explicam dados relativos às palavras registradas, podem ensinar seus consulentes, serem considerados didáticos e auxiliarem no processo de aprendizagem de línguas. Contudo, tais características não podem servir para defini-los como pedagógicos porque o termo denomina e classifica uma obra específica. Salientamos que essa ocorrência foi o que nos motivou, inclusive, a não selecionarmos em nossa pesquisa somente DPs e incluir dicionários de língua e de usos. Assim, foi possível observar o potencial didático dos elementos incluídos em vários tipos de obras, analisando-as como ferramentas capazes de auxiliar os aprendizes de línguas. Somente dessa forma é que conseguimos comprovar se encontramos dados apresentados didaticamente também em outros tipos de dicionários.

Outro aspecto que vale a pena enfatizar refere-se às classificações “Lexicografia Pedagógica” e “Lexicografia Didática”. Podemos considerar que o uso dessas classificações depende da seleção terminológica dos autores, pois uma parte dos trabalhos desenvolvidos na área são tratados pelo termo Lexicografia Pedagógica (MOLINA GARCÍA, 2006; WELKER, 2008; 2011; VARGAS, 2018; ZAVAGLIA; NADIN, 2018). Já outros autores, usam a terminologia Lexicografia Didática (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2000; CASTILLO

⁶ “Sin embargo, aunque los diccionarios son, por su propia naturaleza, obras didácticas, no todos persiguen los mismos objetivos ni están pensados para el mismo público” (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2000, p. 21).

⁷ O termo Lexicografia Pedagógica, segundo Molina García (2006), surge como uma união de duas disciplinas a Lexicografia e a Pedagogia cuja origem tem um caráter realmente pedagógico, pois se busca facilitar o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003) e há, ainda, os que utilizam os dois termos, como podemos ver em Pontes (2009) e em Krieger (2012).

Desse modo, notamos que não há um consenso entre os pesquisadores sobre o uso dos termos “pedagógico” e “didático”. A escolha por uma denominação ou outra compreende apenas uma seleção terminológica em que ambas se referem ao mesmo conceito. Sobre essa terminologia – didática ou pedagógica – Fuentes Morán (2018) observa:

A tradição lexicográfica em espanhol optou pela denominação *didáctica*. Atualmente há certa controvérsia a esse respeito e em alguns círculos se prefere *pedagógica*. Isso vem motivado bem pela transferência de outras línguas ou pela intenção de ajustar a denominação [...] Na minha opinião, se estamos falando do desenho, uso e valorização de dicionários entendidos como uma das ferramentas para o ensino e aprendizagem do componente léxico da língua, falamos do mesmo. Nenhum dos termos possui mais precisão que outro⁸ (p. 2466, TN).

Comungamos da ideia da autora, mas optamos por utilizar em nossa pesquisa apenas o termo “Lexicografia Pedagógica”. Consideramos, em conformidade com Welker (2011), que “pedagógico” é a denominação mais adequada para fazer referência às obras elaboradas segundo os princípios da LP, e “didático” descreve o modo pelo qual as informações podem ser apresentadas nos dicionários. É válido destacar que há dicionários de língua, de usos, que não são produzidos a partir dos princípios teórico-metodológicos da LP, entretanto, apresentam dados de forma tão didática que costumam ser usados em sala de aula. Seguindo as palavras do autor,

Enquanto o adjetivo *pedagógico* – em lexicografia – se refere a um **tipo** específico de dicionários (aqueles que se destinam a aprendizes de línguas), *didático* deveria ser empregado apenas para falar da **maneira** pela qual são fornecidas as informações: de maneira bem – ou pouco – didática, bem – ou pouco – clara, adaptada, ou não, às habilidades dos usuários. (WELKER, 2011, p. 113).

Partindo para os pressupostos que regem a LP, podemos citar o destaque ao usuário do dicionário, o aprendiz de línguas; a adequação da obra ao seu perfil; a busca pela inclusão de informações adicionais que possam auxiliar a aprendizagem do consulente, e a possibilidade de utilizar o DP como material didático complementar nas aulas. Por conseguinte, consoante Krieger (2011, p. 106), os pressupostos que fundamentam a LP são:

⁸ “La tradición lexicográfica en español optó por la denominación *didáctica*. Actualmente hay cierta controversia al respecto y en algunos círculos se prefiere *pedagógica*. Esto viene motivado bien por un calco de otras lenguas o bien por un apropiado intento de ajustar la denominación [...] En mi opinión, si estamos hablando del diseño, uso y valoración de diccionarios entendidos como una de las herramientas para la enseñanza y aprendizaje del componente léxico de la lengua, hablamos de lo mismo. Ninguno de los términos aporta más precisión que el otro” (FUENTES MORÁN, 2018, p. 2466).

Os princípios básicos que norteiam a lexicografia pedagógica não se dissociam de seus propósitos, destacando-se a busca de adequação do dicionário e seu uso produtivo para os distintos projetos de ensino de aprendizado de línguas. A esses dois itens, acrescenta-se a compreensão de que o dicionário é um texto, com regras próprias de organização, que sistematiza inúmeras informações de caráter linguístico, cultural e pragmático. Daí resulta seu exponencial papel pedagógico, bem como o princípio de que assim como há vários livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, de igual modo, deve-se proceder à escolha do dicionário adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Molina García (2006) também apresenta os pressupostos relativos à LP, no entanto, o autor elenca apenas três aspectos, a saber:

[...] (1) em primeiro lugar, é preciso ajustar a informação apresentada nas obras de referência às necessidades do usuário; (2) para isso, é imprescindível realizar algumas inovações lexicográficas, pois sem elas é impossível satisfazer tais necessidades; (3) e, em terceiro lugar, é um trabalho conjunto do lexicógrafo e do professor desenvolver as habilidades de referência do usuário para que este seja capaz de tirar o máximo proveito de uma ferramenta com múltiplas possibilidades pedagógicas⁹ (p. 18, TN).

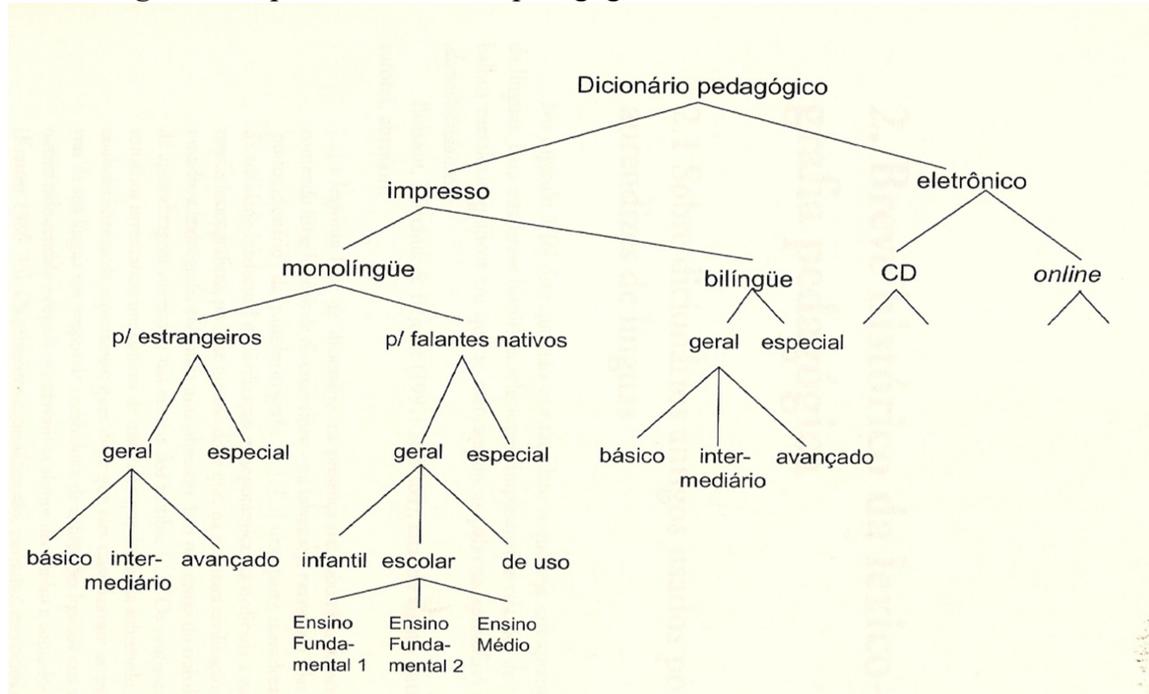
Diante desses argumentos, reiteramos que o principal propósito da LP é definir e apresentar as informações no dicionário pedagógico de forma que elas sejam úteis e possam auxiliar na aprendizagem de seus usuários. A inclusão de informações de ordem semântica, morfológica, sintática e pragmática nessas obras pode ampliar o conhecimento dos consulentes. Contudo, para que possam contribuir com o ensino e com a aprendizagem de línguas, elas não podem conter somente dados de ordem linguística, mas também de outros âmbitos, por exemplo, cultural, histórico, enciclopédico, pois eles favorecem e podem facilitar esses processos. Quando o aprendiz adquire conhecimento nos vários níveis do idioma, ele recebe subsídios que o auxiliam, satisfazem suas necessidades e melhoram sua aprendizagem.

Em relação aos destinatários dos DPs, podemos dividi-los, no que concerne a língua de estudo, em dois grupos, que são: a) aprendizes de língua materna e b) aprendizes de línguas estrangeiras. Welker (2008, p. 18) em um de seus estudos reitera esses dois usuários que definem os DPs “[...] **a LP inclui dicionários destinados a aprendizes tanto de línguas estrangeiras quanto de língua materna**” (grifos do autor). Assim, temos para essas obras públicos-alvo diferentes e com necessidades distintas, por isso é válido considerar que podemos encontrar vários tipos de DPs e com diversas ramificações.

⁹ “[...] (1) en primer lugar, es preciso ajustar la información presentada en las obras de referencia a las necesidades del usuario; (2) para ello, es imprescindible realizar algunas innovaciones lexicográficas, pues sin ellas resulta imposible satisfacer dichas necesidades; (3) y, en tercer lugar, es una labor conjunta del lexicógrafo y el profesor desarrollar las habilidades de referencia del usuario para que éste sea capaz de sacar el máximo provecho a una herramienta con múltiples posibilidades pedagógicas” (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 18).

Sobre os dicionários produzidos na LP, cujas classificações serão discutidas a partir das subseções seguintes, podemos mencionar: os Dicionários Pedagógicos Monolíngues (DPMs), Bilíngues (DPBs) e Semibilíngues (DPSB). Ademais, para descrever de forma adequada essas obras e suas ramificações, apresentamos, na Figura 2, o organograma elaborado por Welker (2008).

Figura 2: Tipos de dicionários pedagógicos

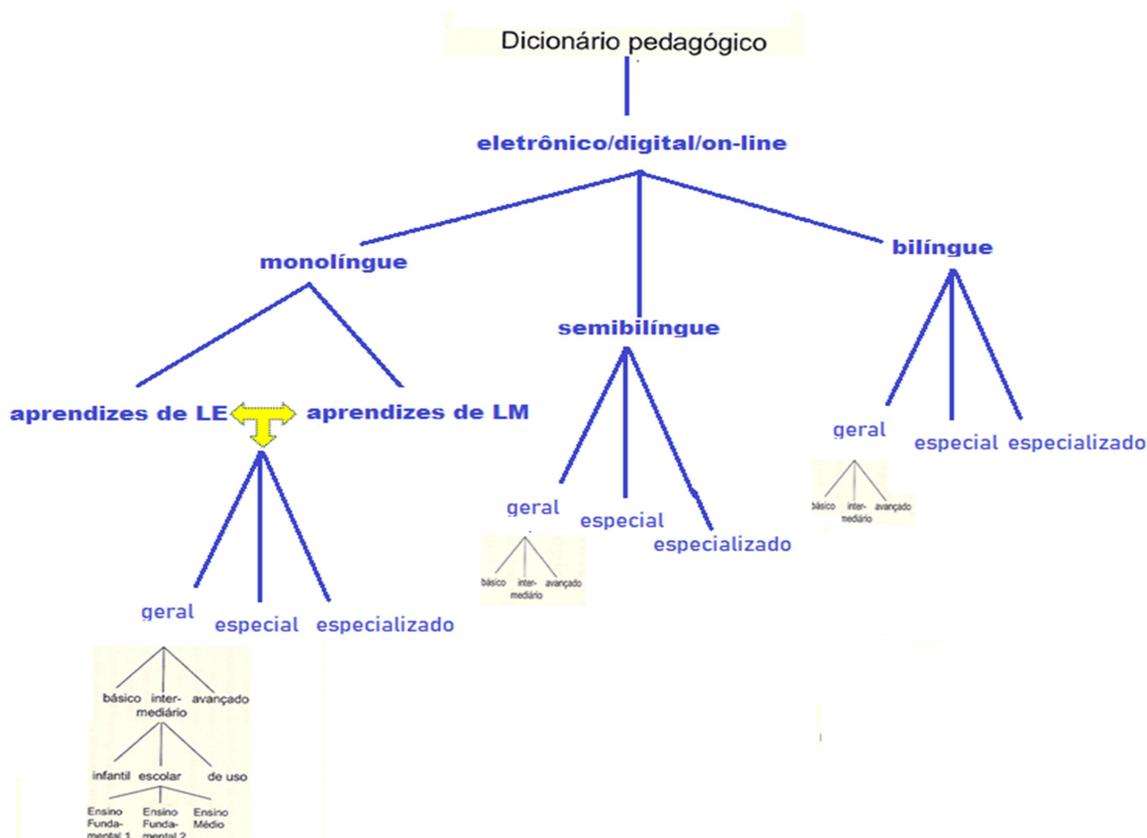


Fonte: Welker (2008, p. 27).

Por meio do esquema acima, notamos que o autor subdivide os DPs de acordo com o suporte, número de línguas, tipo de público-alvo e níveis de aprendizagem. No entanto, constatamos que dentre as ramificações dos dicionários pedagógicos “monolíngues” e “bilíngues” falta a categoria dos semibilíngues. O autor não realiza a referida inclusão no organograma, mas destaca que os DPSBs “[...] poderiam ser classificados como um terceiro tipo ao lado dos monolíngues e dos bilíngues [...]” (WELKER, 2008, p. 25). Nós também consideramos que os DPSBs devem ser classificados como uma terceira categoria dos DPs, pois possuem uma estrutura, componentes e características particulares. Desse modo, apresentamos na Figura 3 a atualização realizada por Nadin (2019), na qual o autor inclui os suportes eletrônicos como um parâmetro de ramificação dos DPs; insere a categoria dos

dicionários semibilíngues e distingue os dicionários monolíngues para aprendizes de LE e de LM. O autor acrescenta, ainda, em todos os tipos de obras, os dicionários especializados¹⁰.

Figura 3: Ampliação do modelo de Welker (2008) sobre os tipos de dicionários pedagógicos



Fonte: Ampliação do modelo de Welker (2008, p. 27) (NADIN, 2019).

Baseando-nos nas informações do organograma torna-se evidente que os dicionários podem passar por mudanças ao longo do tempo e que elas são reflexos da preocupação dos lexicógrafos em realizar adaptações nas obras para que elas se adequem aos seus destinatários. No que tange aos DPs, podemos observar também como eles estão cada vez mais delimitados para as necessidades específicas de seus públicos-alvo.

Nos parágrafos seguintes apresentamos os principais aspectos referentes aos Dicionários Pedagógicos Monolíngues (1.1.1), Bilíngues (1.1.2) e Semibilíngues (1.1.3), visto que em nossa pesquisa trabalhamos com os três tipos de obras. É válido destacar, no entanto, que nem todos os dicionários selecionados para nossa pesquisa são classificados como DPs, pois alguns não são definidos e desenvolvidos com base nos princípios da LP e também

¹⁰ Segundo Haensch (1982) os dicionários especializados são obras técnicas, formadas pelos termos, significados e explicações que compõem áreas específicas, como por exemplo, os dicionários jurídicos.

porque selecionamos obras que possuem outras tipologias. Todavia, utilizamos os princípios dessa área para embasar nossas observações, pois analisamos o valor didático dos exemplos nos dicionários, verificando se podem auxiliar os aprendizes brasileiros de espanhol.

1.1.1 Dicionários Pedagógicos Monolíngues - DPM

Nesta subseção, abordamos alguns aspectos sobre os dicionários monolíngues (DMs) em geral para posteriormente adentrarmos nas discussões sobre os dicionários pedagógicos monolíngues (DPMs), os produtos de análise e de desenvolvimento da Lexicografia Pedagógica Monolíngue. Optamos por mencionar outros tipos de DMs, pois os incluímos em nossa pesquisa e, por isso, consideramos pertinente destacar suas classificações, bem como suas principais características.

Algumas das primeiras obras monolíngues recebiam a denominação *Thesaurus* porque nelas se procurava registrar todo o repertório linguístico de uma língua. Assim, as unidades léxicas registradas constituíam-se de palavras que estavam em uso na época, de neologismos, vocábulos técnicos, obsoletos, entre outros. Sabemos, no entanto, que a busca pelo registro de todo o léxico de um idioma é uma prática difícil, se não impossível, de se realizar, uma vez que as línguas mudam constantemente e o acompanhamento do dinamismo das palavras é um fator considerado complexo¹¹ (BIDERMAN, 2001a). A denominação *Thesaurus* se deu justamente pela busca da conservação e do registro do tesouro de todo o repertório léxico de uma língua e a constituição dessas obras girava em torno do registro de mais de 100.000 verbetes. Essa prática, na maioria das vezes, esteve ligada às academias, o que culminou na visão de que o dicionário monolíngue é somente um produto que instrumentaliza a língua e ensina a escrever as palavras de modo adequado.

Notamos que os DMs ainda são vistos como materiais que prescrevem o modo como se deve escrever e/ou pronunciar as palavras de forma adequada na língua. Essa característica faz com que, na maior parte dos casos, não se utilize a obra a partir de uma perspectiva multifuncional. Sobre esse assunto, Zucchi (2010) aponta que “O dicionário monolíngue é um bom subsídio para o aprendizado de LE, pois além de contribuir para a ampliação e fixação do léxico, pode ser utilizado também no auxílio do aprendizado da gramática [...]” (p. 267).

¹¹ “Tendo em vista a definição dada ao dicionário de língua, constata-se que apenas o *dicionário geral da língua* pode aproximar-se do ideal de descrever e documentar o léxico de uma língua. Ainda assim, esse ideal é sempre intangível, já que o léxico cresce em progressão geométrica [...] A rigor, nenhum dicionário por mais volumoso que seja, dará conta integral do léxico de uma língua de civilização” (BIDERMAN, 2001a, p. 132-133).

Há inúmeras tipologias que marcam e classificam os DMs. Podemos citar os dicionários de usos¹², obras em que se propõe a descrever os itens lexicais que estão em uso em um determinado tempo. Eles resultam do trabalho dos lexicógrafos com *corpora*, que contemplam em sua base de dados textos de diversos gêneros (KRIEGER, 2012). Esse trabalho permite que as unidades léxicas do dicionário sejam selecionadas pelo critério da frequência, ou seja, as palavras que aparecem em maior número no *corpus* são as que estão em uso no tempo de produção e desenvolvimento da obra e, por isso, são registradas.

Temos também o dicionário escolar¹³, fruto do trabalho realizado pela Lexicografia Pedagógica Monolíngue e que não deve ser confundido com a classificação de obra reduzida¹⁴. Consoante Welker (2008, p. 25), os dicionários pedagógicos monolíngues (DPMs) caracterizam-se por serem obras que possuem a função de auxiliar primeiramente o usuário de língua materna (LM). Segundo o autor “3) Os DPMs subdividem-se em aqueles destinados a falantes nativos (DPLMs) e aqueles dirigidos a falantes não nativos (DPLEs)”. Observamos, diante disso, que no geral há dois tipos de DPMs: um que se destina especificamente ao falante de LM e outro que auxilia o aprendiz de língua estrangeira (LE).

Sobre os componentes que podemos encontrar nesses dicionários destacamos, primeiramente, a presença das definições, responsáveis por determinar e apresentar o(s) possível(is) significado(s) das unidades léxicas registradas. Além disso, podemos encontrar nos DMs a classe gramatical e outras informações referentes às palavras. Sobre a presença desses componentes dos DMs cabe mencionar o que salienta Krieger (2006, p. 144):

Dessa forma, a constituição tradicional da nomenclatura na obra lexicográfica monolíngue, em geral chamada de dicionário de língua, é de caráter qualitativo e não apenas quantitativo. Tal modelo é geralmente tomado como paradigma, por excelência, do fato dicionário, já que sua proposta é a de repertoriar o conjunto das palavras e expressões de uma língua e oferecer inúmeras informações sobre a gramática da palavra-entrada, seus sentidos e seus usos.

Assim, notamos que nos DMs é possível encontrar vários tipos de informações e seus verbetes podem conter: a descrição de distintos significados das unidades lexicais; a presença

¹² Segundo Haensch (1982) os dicionários de uso são obras monolíngues em que se selecionam as palavras correntes da língua.

¹³ O dicionário escolar tratado por nós nesse trabalho não é o mesmo apresentado por Biderman (2001a, p. 131), o qual a autora apresenta “2) o *dicionário escolar – nomenclatura* de 25.000 palavras-entrada aproximadamente [...]”. Essa obra diz respeito àquelas elaboradas para o uso escolar e que podem ser utilizadas por jovens e adolescentes, pois contempla uma nomenclatura maior que a do dicionário infantil e menor que a do geral.

¹⁴ “Todo esse conjunto de variáveis do universo dos dicionários afeta também o chamado dicionário escolar [...] Convém lembrar da larga tradição de identificar como escolar as obras do tipo minidicionário. Isto porque a compreensão do caráter escolar costuma estar associada mais às dimensões reduzidas do que à efetiva adequação ao ensino/aprendizagem da língua” (KRIEGER, 2012, p. 174).

de variedades das palavras (diatópica, diastráticas, diatécnicas, diacrônicas); informações que determinem a função das palavras e, em alguns casos, sua etimologia. Alguns desses elementos podem figurar nos verbetes dos DPMs, pois como sua finalidade é auxiliar a aprendizagem do estudante de língua materna ou estrangeira torna-se pertinente incluir informações de diversos âmbitos que facilitem esses processos e possam fazer com que o dicionário seja utilizado e reconhecido como material didático complementar.

Verificamos que a presença e a diversidade de informações nos DPMs são relevantes e podem agregar valor, mas devem ser selecionadas de acordo com o tipo específico de obra. O público-alvo ocupa um lugar de destaque no processo de elaboração dos dicionários pedagógicos e, por isso, torna-se necessário que seus elementos sejam selecionados de acordo com o seu nível de aprendizagem. Nos DPMs destinados a aprendizes de língua materna – também denominados dicionários escolares – é viável dividir as faixas etárias dos usuários que irão utilizá-los. Krieger (2012) menciona que não há apenas um dicionário escolar, mas sim vários, visto que seu intuito é auxiliar os diversos projetos de ensino e os vários níveis de aprendizagem dos consulentes: “O perfil [do público-alvo] é muito importante, pois podem ser usuários de um dicionário tanto alunos iniciantes na aprendizagem da língua materna, quanto alunos de nível médio e, ainda, os de nível mais avançado”. (KRIEGER, 2012, p. 174). Os DPMs precisam conter elementos e informações que auxiliem cada estágio de aprendizagem dos alunos, sobre os quais Castillo Carballo e García Platero (2003) discorrem:

- Os infantis estão destinados às crianças de até oito anos. Trata-se de catálogos léxicos que, como não poderia ser de outra maneira, caracterizam-se por incluir muitas ilustrações e poucas palavras.
- Os dicionários escolares vão dirigidos a um grupo considerável de alunos de idades entre oito e doze anos [...] nesse tipo de repertório, a informação contida será maior que no caso anterior. Do mesmo modo, conterà mais lemas, pois as necessidades do usuário vão aumentar de forma considerável nesta etapa de formação [...].
- [...] os destinados ao ensino da língua espanhola, teria que destacar que resultam úteis para estudantes nativos, em especial na fase intermediária, que se podia situar entre o dicionário escolar e o dicionário geral. Entretanto, trata-se de catálogos léxicos elaborados, essencialmente, para aprendizes de segundas línguas [...] ¹⁵ (p. 336-337, TN).

¹⁵ “Los infantiles van destinados a niños de hasta ocho años. Se trata de catálogos léxicos que, como no podía ser de otra manera, se caracterizan por incluir muchas ilustraciones y pocas palabras. Los diccionario escolares van dirigidos a un grupo considerable de alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los doce años [...] en este tipo de repertorio, la información contenida será mayor que en el caso anterior. Del mismo modo, contendrá más lemas, pues las necesidades del usuario van a aumentar de forma considerable en esta etapa de formación [...] los destinados a la enseñanza de la lengua española, habría que señalar que resultan útiles para estudiantes nativos, en especial en la fase intermedia, que se podría situar entre el diccionario escolar y el diccionario general. No obstante, se trata de catálogos elaborados, esencialmente, para aprendices de segundas lenguas [...]” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 336-337).

Diante disso, é possível confirmar que não podemos apresentar a um aluno, que está em fase inicial de aprendizagem, um dicionário que contenha informações etimológicas e/ou, por exemplo, 35.000 verbetes registrados, visto que ele não poderia compreender a obra, invalidando sua função. De igual modo, não é pertinente direcionar um dicionário com muitas ilustrações e uma parcela de apenas 1.000 verbetes a um estudante de fases mais avançadas da escolarização, pois essa obra será insuficiente para suas pesquisas e não servirá de material de apoio para as aulas e para suas necessidades. Assim, corroboramos que os usuários dos DPMs são distintos, bem como suas necessidades, capacidades e habilidades de compreensão do idioma, por isso necessitam de materiais específicos, definidos conforme suas faixas etárias.

Podemos mencionar, sobre os DPMs utilizados por aprendizes de línguas estrangeiras, também denominados dicionários para aprendizes ou *learner's dictionaries* (WELKER, 2004), que por muitos anos esses repertórios ocuparam um lugar de destaque no processo de ensino de LE. Com isso, o uso dos DPMs durante “[...] tanto tempo favoreceram, as tendências estritamente monolíngues na didática dos idiomas estrangeiros¹⁶” (WERNER, 2006, p. 211, TN). Além disso, considerava-se que eram as únicas obras que poderiam auxiliar essa atividade. Todavia, no decurso dos anos, as abordagens e os métodos passaram por mudanças e o uso do dicionário bilíngue voltou ao cenário do ensino de línguas, ou como salienta Werner (2006), “O postulado do monolinguismo no ensino dos idiomas estrangeiros hoje já resulta obsoleto¹⁷” (p. 210, TN). Conseqüentemente, vemos que tanto os dicionários monolíngues quanto os bilíngues podem auxiliar os aprendizes. A seleção do tipo de obra depende intimamente de suas necessidades e do nível de conhecimento que possuem.

Podemos observar que o DPM pode ser utilizado por aprendizes de LE que estão em contato com o idioma por mais tempo. Conforme os estudantes atingem níveis mais altos de conhecimento, há a necessidade de obter mais e/ou outros tipos de informações que não são adquiridas somente por meio das equivalências presentes nos DPBs. Assim, torna-se necessário utilizar os DPMs, pois estes contêm informações que podem desenvolver as outras competências que o usuário precisa. Castillo Carballo e García Platero (2003) corroboram nossas afirmações ao apontarem que:

[...] é indiscutível que, à medida que vai adquirindo em seu processo de aprendizagem um maior conhecimento cultural e linguístico da nova realidade a que ele está enfrentando, suas necessidades vão aumentar

¹⁶ “[...] tanto tiempo han favorecido, en general, las tendencias estrictamente monolingüales en la didáctica de los idiomas extranjeros” (WERNER, 2006, p. 210).

¹⁷ “El postulado de la absoluta monolingüidad en la enseñanza de los idiomas extranjeros hoy ya resulta obsoleto” (WERNER, 2006, P. 210).

consideravelmente. Não bastará nesse grau de aquisição de conhecimentos oferecer simples equivalências, pois no desenvolvimento de sua competência comunicativa o aprendiz não nativo irá necessitar de outras informações de tipo gramatical e pragmática que os repertórios bilíngues estão muito longe de fornecer [...]”¹⁸ (p. 344, TN).

Por conseguinte, notamos que os diversos tipos de DPMs devem ser aproveitados por aprendizes de língua materna, por estudantes de línguas estrangeiras e por professores, estes devem, inclusive, incentivar seu uso nas aulas, indicando as obras que podem contribuir com as fases específicas de ensino. Além disso, o fato de existirem diversas obras para públicos-alvo específicos reitera o que Pontes (2010, p. 208) afirma sobre termos que repensar as crenças difundidas pela sociedade de que os dicionários são todos iguais.

O dicionário escolar [...] tem hoje uma identidade própria vinculada à comunidade escolar que faz uso dele e ao tipo de suporte que lhe serve de veículo. Essas razões nos ajudam a compreender que crenças como “o dicionário serve para o resto da vida de um escolar ou todo dicionário é igual” precisam ser repensadas, pois, contrariando tais crenças, os exemplares de dicionários, embora apresentem propósitos e padrões semelhantes, sofrem variações em termos de estrutura, estilo e conteúdo.

Dessa forma, reiteramos que os dicionários e, em especial os DPMs, possuem e precisam conter particularidades e componentes específicos, para que possam atender e auxiliar seus distintos destinatários. As atividades definição e concepção dos DPMs não podem e muito menos devem ser arquitetadas de forma igual, pois precisam respeitar critérios particulares de organização, produção, seleção do material e do público.

1.1.2 Dicionários Pedagógicos Bilíngues - DPB

Antes de adentrarmos nas descrições dos dicionários pedagógicos bilíngues é válido apresentar algumas considerações sobre os dicionários bilíngues (DBs). Consoante Duran (2004, p. 9), “O uso do dicionário bilíngue no ensino de línguas estrangeiras é muito mais antigo que o uso de métodos específicos”. Os DBs, segundo Durão e Zacarias (2009), caracterizam-se, por serem obras que informam aspectos da língua materna e da língua estrangeira, por meio de explicações contrastivas. Já Faulstich e Vilarinho (2016, p.17)

¹⁸ “[...] es indiscutible que, a medida que va adquiriendo en su proceso de aprendizaje un mayor conocimiento cultural y lingüístico de la nueva realidad a la que se está enfrentando, sus necesidades van a aumentar considerablemente. No bastará, en este grado de adquisición de conocimientos, con ofrecer simples equivalencias, sino que en el desarrollo de su competencia comunicativa el aprendiz no nativo requerirá de otras informaciones de tipo gramatical y pragmático que los repertorios bilíngües están muy lejos de facilitar [...]” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 344).

discorrem que “Os dicionários bilíngues registram as palavras-entrada na primeira língua e as palavras com correspondência de significado numa segunda língua”. As autoras destacam que há uma circularidade evidente nessas obras porque “[...] as informações em uma língua, dita língua-fonte, ou língua de partida, são elaboradas também em outra, dita língua-alvo ou língua de chegada” (p. 17).

Além da perspectiva sobre o número de línguas, podemos mencionar outras propriedades concernentes aos DBs e que servem para categorizá-los. “No caso do dicionário, a necessidade por categorização começou quando passaram a existir no mercado vários produtos intitulados como dicionário, com características e traços distintivos entre si” (DONATO; ZACARIAS; NADIN, 2017, p. 359). Desse modo, observamos que o início da categorização dos dicionários ocorreu pela necessidade de que tivessem funções específicas para atender seus usuários. Esse processo é realizado em todos os tipos de obras, entretanto, nesta seção damos atenção especificamente aos DBs. Assim, podemos categorizá-los a partir do tamanho, ou seja, se são de bolso, médios, grandes; se são de uso geral ou se apresentam léxico especializado, de acordo com alguma área específica. Ademais, podemos defini-los por meio da função, da direção e da reciprocidade.

A função dos DBs caracteriza-se, basicamente, pelo auxílio que as obras promovem ao aprendiz de línguas, ou seja, se o DB ajuda o usuário na recepção (leitura e tradução) ou na produção de textos em língua estrangeira (LE). Nadin (2009), com base nos estudos de Hausmann (1977), Fuentes Morán (1997), entre outros, afirma que podemos ter no DB duas possíveis funções, denominadas pelos termos “ativo” e “passivo”. Quando temos um dicionário cuja função é ativa, a obra tem como propósito auxiliar o consulente na produção de textos na LE. Em contrapartida, o dicionário com função passiva é uma obra que propõe “[...] servir à compreensão de textos nessa língua” (p. 127). Outros autores adotam terminologias diferentes para se referirem às funções do DB. Para Carvalho (2001), trata-se de dicionários para a produção e dicionários para a recepção. Duran e Xatara (2007), por sua vez, se referem a essas funções utilizando os termos “codificação” e “decodificação”¹⁹.

A partir das funções dos DBs, adentramos nos critérios da direção e da reciprocidade, pois os três parâmetros se convergem. A direção das obras lexicográficas bilíngues é definida a partir da posição que as línguas são apresentadas. Donato, Zacarias e Nadin (2017, p. 364) destacam esse critério ao mencionarem: “Um dicionário que contempla apenas uma direção,

¹⁹ Ressaltamos que essas funções dos dicionários, independente da terminologia usada, podem ser características também do dicionário monolíngue. Ademais, há também as funções de tradução e versão, porém não se caracteriza como um dos temas desta pesquisa.

por exemplo: A->B ou B->A, é um dicionário monodirecional. Já aquele que contempla as duas direções, é considerado bidirecional [...]”.

No contexto dos dicionários bilíngues, compreendemos que a direção se refere à posição que a língua materna do consulente ocupa no dicionário. Se o dicionário tem a função de auxiliar na produção de textos, a sua direção será LM → LE, ou seja, sua entrada aparece na LM, enquanto que o equivalente e demais informações lexicográficas são registradas na LE. Por outro lado, se a obra lexicográfica dá apoio à compreensão de textos, sua direção passa a ser LE → LM, uma vez que a entrada do dicionário é apresentada na língua estrangeira e o equivalente é registrado na língua materna do aprendiz.

Sobre a reciprocidade do DB, notamos que ela se refere ao seu público-alvo e função(ões). Dessa forma, se o público da obra for tanto os falantes de língua materna quanto os de língua estrangeira, temos um caso de dicionário recíproco. Todavia, se está destinado a apenas um tipo de público, a obra passa a ser não recíproca (DURAN; XATARA, 2007). Assim, com base nos três critérios descritos, podemos verificar que é possível obter dicionários bilíngues diferentes, conforme suas direções e públicos. Para podermos ilustrar os critérios de forma adequada, classificando os DBs português-espanhol/espanhol-português, apresentamos o quadro a seguir, baseado nas autoras:

Quadro 1: Os critérios da função, direção e reciprocidade nos DBs

DICIONÁRIOS BILÍNGUES	Público-alvo: falantes de espanhol	Público-alvo: falantes de português
Função Codificar	1 Direção: espanhol-português	2 Direção: português-espanhol
Função Decodificar	3 Direção: português-espanhol	4 Direção: espanhol-português

Fonte: Adaptado de Duran e Xatara (2007).

Nos DPBs consideramos que os critérios da função e da direção são mais relevantes, já que determinam a circunstância de utilização das obras. Assim, podemos ter um DPB que dá apoio à codificação e outro que auxilia na decodificação. Contudo, em relação à reciprocidade, é válido destacar que dificilmente os DPBs serão obras recíprocas, pois precisam satisfazer as necessidades de um público determinado. Como a delimitação de suas características e de seus componentes devem estar relacionados a um usuário específico, raramente o DPB auxiliará os aprendizes de língua materna e os de língua estrangeira. Esses usuários possuem necessidades distintas e como as obras procuram auxiliar a aprendizagem de um destinatário em potencial, o DPB recíproco poderia ser inviável para um dos públicos.

Sobre a delimitação específica do público-alvo, é válido reiterar que os DPBs têm como principal função auxiliar na aprendizagem de línguas do estudante de LE e é por esse motivo que a escolha dos itens que figuram na obra deve partir das necessidades desse possível usuário. Molina García (2006) explica que uma das características que marcam a LP é o fato de colocarem as necessidades dos usuários dos dicionários pedagógicos em primeiro plano e tal particularidade se intensifica quando nos referimos aos aprendizes de línguas estrangeiras. Sobre esse assunto, Tazawa (1998, p. 10, apud NADIN, 2013, p. 270) afirma:

[...] para que os dicionários resolvam, de maneira eficaz, os problemas dos usuários, é necessário considerar três fatores fundamentais: (i) os conhecimentos prévios da língua que o usuário possui; (ii) as estratégias que o usuário usa para buscar a informação que deseja e; (iii) os objetivos e as necessidades do usuário²⁰ (TN).

Os três pontos mencionados sobre os usuários dos DPBs devem ser considerados no momento de elaboração das obras, pois assim elas serão viáveis para os consulentes. Levar em consideração o conhecimento prévio, os objetivos da consulta do DPB e as necessidades dos aprendizes são aspectos necessários para que as obras apresentem dados que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos consulentes e sejam relevantes para eles.

Como já fora mencionado por nós (vide p. 37), por muito tempo os DBs ocuparam um lugar pouco expressivo nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras e, com isso, tiveram que ceder espaço para os monolíngues. Todavia, quando o aprendiz inicia seus estudos na LE, interessa-se pelos DBs, pois busca informações que auxiliem sua aprendizagem e como não possui a competência linguística necessária no idioma, recorre a esses repertórios. Os DBs ajudam e fornecem, na língua materna, os dados e os elementos que os usuários precisam para aprender a LE, por isso são os mais procurados pelos estudantes que estão em níveis iniciais, visto que esclarecem melhor suas dúvidas. Vargas e Nadin (2016, p. 196) salientam que “O uso do dicionário bilíngue, particularmente, ativa o conhecimento da língua e cultura maternas dos estudantes, de modo que podem compreender com mais facilidade unidades léxicas da LE”.

Além disso, é relevante que o DB também contenha dados que subsidiem a aquisição e a compreensão de conteúdos não só linguísticos. Como já mencionamos, por muito tempo os DBs auxiliaram os processos de ensino e de aprendizagem de línguas. No entanto, com o

²⁰ “[...] para que los diccionarios resuelvan, de manera eficaz, los problemas de los usuarios, se hace necesario considerar tres factores fundamentales: (i) los conocimientos previos que el usuario posee de la lengua; (ii) las estrategias que el usuario usa para buscar la información que desea y; (iii) los objetivos y las necesidades del usuario” (TAZAWA, 1998, p. 10 apud NADIN, 2013, p. 270).

passar dos anos, notou-se que as obras deveriam adequar-se às necessidades dos usuários. Tal situação desencadeou a elaboração e o desenvolvimento dos DPBs, que auxiliam seus consulentes de forma mais específica e adequada. Baccin (2016, p. 97) destaca esse aspecto ao explicar que:

O dicionário pedagógico bilíngue visa elucidar as dúvidas de léxico do aprendiz e auxiliá-lo na aquisição do léxico em língua estrangeira. Um dicionário pedagógico bilíngue se distingue dos demais porque deveria incluir uma série de informações úteis ao aluno de língua estrangeira, que para um tradutor e para o público em geral são supérfluas.

Compreendemos, a partir disso, que o DPB torna-se uma obra diferente e mais viável porque as informações selecionadas e incluídas em suas partes estruturais podem favorecer e promover melhores resultados na aprendizagem de LE. No entanto, é indispensável que os dados sejam incluídos de acordo com as necessidades do aprendiz para que ele compreenda as mensagens na LE e desenvolva seu conhecimento. Ademais, é necessário enfatizar que por ser uma obra definida a partir de um perfil, ainda que hipotético, de público-alvo, não há também como pensar em apenas um tipo de DPB, mas sim em vários, visto que há aprendizes em níveis iniciais (A1²¹, A2), intermediários (B1, B2) e avançados (C1, C2). Desse modo, é preciso desenvolver obras diferentes, que possam atender aos níveis de aprendizagem.

Sobre a composição dos DPBs, podemos destacar a relevância de se incluir em seus verbetes, juntamente com os equivalentes e a classe gramatical das unidades léxicas, os exemplos lexicográficos, uma vez que estes introduzem o lema em um contexto. Consoante Oliveira e Nadin (2018, p. 286-287)

A unidade léxica aparece na entrada do dicionário descontextualizada, bem como seu equivalente. Desse modo, pode ser complicado compreender o uso e o significado do equivalente na língua estrangeira. Essa situação se agrava, se o lema possuir mais de um significado e/ou equivalente dependendo do contexto em que forem empregados. A presença dos exemplos pode aclarar e especificar esses diferentes significados. Assim, o sentido da palavra e seu uso poderão ser expressos de forma explícita e compreendidos mais facilmente.

Duran (2004, p. 116) também apresenta a pertinência desses componentes salientando que “[...] num dicionário bilíngue pedagógico, o papel dos exemplos é muito importante e por isso o lexicógrafo deveria dedicar-lhes especial atenção, a fim de que contenham informações relevantes sobre a entrada”. Além dos exemplos podem ser

²¹ Classificação reconhecida e descrita no Quadro Comum Europeu de Referência aos diferentes níveis de proficiência em uma língua estrangeira.

apresentados outros elementos, como: informações gramaticais complementares; descrição de elementos específicos da sintaxe (regência de verbos, substantivos e adjetivos); destacar formas homônimas, falsos cognatos, variantes; informar questões culturais, especificando aspectos característicos (no caso de nosso objeto de estudo, da Espanha e/ou Hispano-américa) e dados semânticos, a fim de elucidar as possíveis dúvidas sobre os significados dos equivalentes. Quando esses enunciados são incluídos nos DPBs e escolhidos com base na delimitação do público-alvo, as obras tornam-se mais didáticas, adequando-se aos propósitos específicos da LP.

1.1.3 Dicionários Pedagógicos Semibilíngues - DPSB

Na Lexicografia Pedagógica busca-se sempre desenvolver pesquisas que foquem e destaquem as possíveis necessidades dos usuários dos dicionários, com o propósito de propor melhorias e elaborar obras que possam auxiliar na resolução de suas dúvidas e dificuldades. Um exemplo dessa preocupação reflete-se nas pesquisas e na elaboração dos dicionários pedagógicos semibilíngues (DPSB).

Os DPSBs são obras desenhadas e organizadas para aprendizes de línguas estrangeiras. Podemos compreender que há nos verbetes desses dicionários uma espécie de junção entre os elementos do dicionário bilíngue e os do monolíngue, pois a microestrutura dos DPSBs é composta pela presença das definições e dos equivalentes. Temos, diante disso, um tipo de dicionário híbrido, composto pela mescla das características e dos componentes que figuram nos dicionários monolíngues e também nos bilíngues. Molina Garcia (2006) explica que nesse tipo de obra lexicográfica tem-se “A ideia de estabelecer conexões entre as características de um DB e as de um DM, criando um dicionário ponte [...]”²² (p. 61, TN). Essa “ponte”, à qual o autor se refere, reitera o que mencionamos sobre os DPSBs realizarem uma espécie de ligação entre as informações dos DMs e dos DBs.

Duran e Xatara (2005, p. 49) explicam que geralmente “A principal característica que devemos notar [...] é que a entrada e a metalinguagem (definições e exemplos) estão em língua estrangeira e a língua materna do público-alvo aparece apenas nos equivalentes”. Contudo, essa não é uma regra, pois há dicionários que apresentam a definição e os equivalentes na LM e, somente a entrada vem expressa na LE. Consideramos, diante disso, que no DPSB podemos encontrar informações relativas à definição, tanto na língua de

²² “La idea de establecer conexiones entre las características de un DB y las de un DM, creando un diccionario puente [...]” (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 61).

aprendizagem quanto na língua materna. Já os equivalentes, aparecem descritos sempre na língua materna do aprendiz. Faulstich e Vilarinho (2016) destacam que pode haver, ainda, a composição de uma segunda parte dos DPSBs, cuja formação ocorre por meio de um índice remissivo, em outras palavras, uma lista lexical disponível no final da obra que possui o papel de conduzir o consulente da LM à palavra correspondente na LE.

As referidas obras, por serem desenvolvidas com as características de dois tipos de dicionários podem receber outras denominações, como “dicionários híbridos”, “bilinguizados”. A classificação semibilíngue é, atualmente, a mais comum, porém, Duran e Xatara (2005) destacam que não é a mais adequada porque apresenta a ideia de que os DPSBs são um tipo de DB incompleto. Para as autoras, a melhor denominação para esses dicionários seria Dicionário Pedagógico Bilíngue, pois apresentam informações de forma didática e são relevantes para auxiliar as possíveis dúvidas dos aprendizes de línguas.

Compartilhamos da ideia de Duran e Xatara (2005) sobre o potencial didático desses dicionários, mas julgamos pertinente conservar a denominação DPSB. Além disso, não os incluímos como uma subcategoria dos DBs como faz Schmitz (2001), pois compreendemos que eles possuem uma tipologia e características próprias. A estrutura do DPSB faz com que tenhamos um dicionário mais completo e mais didático para o aprendiz de LE, pois temos a combinação da definição e dos equivalentes, o que pode contribuir para que o aprendiz compreenda e internalize a informação dada no verbete, podendo ampliar o desenvolvimento de sua competência léxica. Dessa forma, ponderamos que um elemento complementa o outro e que, juntos, eles ampliam e facilitam a explicação sobre a unidade léxica.

Julgamos que o comentário de Schmitz (2001, p. 165) sobre o DPSB ser uma obra relevante é pertinente e merece destaque, pois o autor apresenta que “Este dicionário é realmente um avanço no campo de Lexicografia e possivelmente este tipo de dicionário venha a substituir o dicionário bilíngue tradicional no futuro”. Contudo, não desconsideramos a viabilidade dos dicionários bilíngues, muito menos que sua existência esteja afetada por causa do DPSB. Ressaltamos que ambos os dicionários podem coexistir, visto que a seleção de um ou outro deve ocorrer com base na escolha do que melhor se ajuste às exigências do usuário e que possa auxiliar sua aprendizagem.

Os DPSBs são obras relevantes para os alunos que estão em um processo de aprendizagem de LE, pois possibilitam a compreensão do lema, tanto pela língua estrangeira (presença da definição) quanto pela língua materna do aprendiz (presença dos equivalentes), já que ambas aparecem no verbete. Como sabemos, não há como descartar a influência da LM no contexto de ensino/aprendizagem de LE, pois as interferências, bem como o apoio da

língua materna fazem parte do processo e são eles que constroem, ao longo do tempo, as bases para que a aprendizagem possa ocorrer de maneira efetiva.

A característica particular do DPSB pode fazer com que o consulente realize um exercício para compreender o significado da palavra na LE e, em último caso, ele pode consultar o equivalente, apresentado no final do verbete. Assim, é possível que ele compreenda o emprego e/ou o significado da unidade léxica de forma mais eficaz e completa. Laufer e Kimmel (1997 apud DURAN; XATARA, 2006, p. 148) destacam que há certas divergências no uso dos DPSBs por seus usuários, os autores verificaram cinco tipos de comportamentos dos consulentes frente ao uso dos DPSBs, a saber:

- 1) um grupo lê só a parte em língua materna;
- 2) outro grupo lê só a parte em língua estrangeira;
- 3) outro grupo lê ora uma ora outra parte;
- 4) outro grupo lê ora a parte em língua materna, ora a parte em língua estrangeira e ora as duas simultaneamente e
- 5) um grupo, menos expressivo, lê sempre as duas partes.

Compreendemos diante desses dados que a proposta dos DPSBs é relevante, uma vez que quando os aprendizes os utilizam podem ampliar seus conhecimentos na língua. Contudo, é necessário que compreendam as informações dos verbetes e as leiam atentamente para que o entendimento possa ocorrer por completo.

Ademais, podem ser incluídos nessas obras, ao lado das definições, exemplos lexicográficos. Segundo Molina García (2006) “[...] a mera existência de uma definição [...] sem exemplos contextuais ocasiona uma informação incompleta, pois o aprendiz desconhece quais aspectos pragmáticos ele tem que considerar para o uso adequado das mesmas [...]”²³ (p. 62, TN). Desse modo, se os lexicógrafos realizarem nos DPSBs a inclusão das definições, que apresentam, por meio da metalinguagem, os significados da unidade léxica e junto delas os exemplos lexicográficos e o(s) equivalente(s), o potencial didático dessas obras pode aumentar e proporcionar melhorias na aprendizagem e na compreensão da LE. A presença desses elementos nos verbetes constitui um diferencial para as obras, pois podem fazer com que os consulentes sejam motivados a ler todas as informações para tentar compreendê-las.

Tratamos, nesta seção, dos aspectos relativos aos dicionários pedagógicos monolíngues, bilíngues e semibíngues para, na sequência, apresentarmos as discussões relacionadas à Lexicografia Eletrônica e seus produtos, os dicionários eletrônicos.

²³ “[...] la mera existencia de una definición [...] sin ejemplos contextuales ocasiona una información incompleta, pues el aprendiz desconoce qué aspectos pragmáticos han de considerarse para el uso adecuado de las mismas [...]” (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 62).

2 A LEXICOGRAFIA E OS SUPORTES ELETRÔNICOS: APROXIMANDO O DICIONÁRIO DOS USUÁRIOS

Desde a última década do século XX, a ciência da Lexicografia vem sendo impactada pelo fenômeno da globalização e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tornando-se, indiscutivelmente, parte da Era da Informação (CAMPOS; NADIN, 2020, p. 108).

Os postulados que descrevem e que fundamentam a Lexicografia Eletrônica estabeleceram-se, no decorrer dos anos, após o surgimento e relevância da era digital. As mudanças provenientes dessa fase, juntamente com a larga expansão do acesso à internet, promoveram a criação dos dicionários eletrônicos (DEs). Tal perspectiva, ligada à facilidade de acesso e localização dos dicionários na rede ocasionou, inclusive, seu crescente desenvolvimento e utilização por parte dos usuários. Hoje, podemos encontrar e utilizar as obras a qualquer hora e em quase todos os lugares, o que provocou mudanças significativas na ciência da Lexicografia.

A difusão e a relevância que os dicionários eletrônicos vêm adquirindo foi o que nos motivou a escolher tal suporte para nossa pesquisa e, por isso, nas discussões seguintes, dissertamos sobre a relação da Lexicografia e dos dicionários com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Aproveitamos para discutir sobre os tipos de obras lexicográficas que encontramos nos suportes eletrônicos, os componentes canônicos que figuram nos dicionários impressos e o modo como são apresentados nos dicionários eletrônicos. Realizamos, ainda, algumas descrições sobre as vantagens e as características das obras disponíveis no suporte supracitado, relacionando-as com as das impressas.

2.1 A relação da Lexicografia com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

O final do século XX trouxe consigo a era das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), da internet e da informática. Diante dessas inovações tecnológicas, as pessoas experimentaram uma nova forma de viver e agir. A concepção e a propagação de tais ferramentas promoveram transformações nos costumes e nas atividades das sociedades que, nos dias atuais, se constituem a partir do uso massivo da internet, dos computadores portáteis e dos *smartphones*.

As mudanças sociais e tecnológicas das últimas décadas, decorrentes de um processo histórico complexo, principalmente provenientes do advento do

computador pessoal e da *Web 2.0*, apontam para transformações do que é aprender, saber e fazer coisas na contemporaneidade (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 37).

Vemos, assim, que as tarefas de ensinar e de aprender na era digital também passaram por mudanças. A elaboração dos livros impressos passou a dividir seu espaço com a dos *e-books* e, mais especificamente no campo da Linguística, tivemos o advento da Linguística de *Corpus*²⁴ e da Linguística Computacional. As novas formas de pensar o ensino, a aprendizagem, a elaboração de livros e, ainda, a incorporação dos computadores na compilação de *corpus* promoveram adaptações no campo da Lexicografia. Diante dessas inovações, houve a necessidade e a possibilidade de se repensar os princípios teórico-metodológicos dessa ciência, bem como de desenvolver técnicas que possibilitassem a elaboração e a difusão dos dicionários em suportes eletrônicos. Hwang (2010, p. 43) salienta esse fato ao apontar que:

O advento da informática surge como um outro grande momento da história da Lexicografia. Ele permitiu o surgimento da *Nova Lexicografia*, que corresponde à Lexicografia informatizada e traz consigo uma verdadeira transformação nas condições de trabalho dos lexicógrafos (facilidade, rapidez e novas possibilidades de produção material dos dicionários), mas também uma evolução nas formas de pensamento e nas práticas lexicográficas atuais.

Conforme destaca Gelpí Arroyo (2003), na área da Lexicografia a tradição é uma característica intrínseca à ciência e, a partir disso, houve apenas dois momentos que revolucionaram as práticas lexicográficas. Segundo a autora, a primeira revolução ocorreu no século XVII, pois se incorporou ao trabalho de organização dos dados para a produção de dicionários as fichas lexicográficas, preenchidas com todas as informações que comporiam o verbete. Já a segunda revolução, conforme aponta Gelpí Arroyo, ocorreu no século XX, momento em que se iniciou a elaboração dos dicionários a partir de computadores. Desse modo, vemos que a segunda revolução promoveu mudanças significativas na área, visto que os computadores adquiriram um lugar de destaque e facilitaram o processo de elaboração de dicionários. Eles passaram a ser indispensáveis para o trabalho de produção das obras e permitiram “[...] abrir um leque de possibilidades até então impensável²⁵” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 309, TN).

²⁴ “A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador” (SARDINHA, 2004, p. 3).

²⁵ “[...] abrir un abanico de posibilidades hasta entonces impensable” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 309).

O trabalho lexicográfico, após o desenvolvimento das TDICs, possibilitou a realização de inúmeras tarefas, por meio do computador, que consistiam anteriormente como atividades hercúleas e extremamente morosas. Permitiu, inclusive, elaborar o tratamento de textos, bases de dados e realizar análises textuais, gramaticais e autoedição (DODD, 1994a apud GELPÍ ARROYO 2003). Assim, observamos que o trabalho realizado na Lexicografia Eletrônica pode envolver outras tarefas e não apenas a produção de dicionários. O uso do computador na prática lexicográfica permitiu trabalhar com *corpora*, e conforme apresenta Alvar Ezquerria, Blanco Rodríguez e Pérez Lagos (1994, p. 10-11 apud, GELPÍ ARROYO, 2003, p. 309):

[...] sobretudo o computador possibilitou o armazenamento de prodigiosos corpora. Estes arquivos digitais são imprescindíveis para qualquer trabalho de tecnologia linguística, mas “a utilidade prática mais fácil e frequente de um *corpus* se realiza em *lexicografía*, pois a partir dele se podem determinar os verbetes que devem conter um repertório léxico, as acepciones que se devem constar, as combinaciones sintáticas e semânticas que se devem registrar, assim como seleccionar os exemplos e modelos de uso, fraseología, colocaciones, etc.”²⁶ (TN).

Nessa perspectiva, constatamos que os *corpora* permitem a realização de atividades em diversas áreas da Linguística. Entretanto, na Lexicografia, o armazenamento de arquivos textuais por meio de *corpus* permite que a seleção dos lemas e de outros componentes baseie-se em fontes documentais, constituídas de vários textos que destacam, entre outras funções, quantas e quais palavras estarão presentes nos verbetes dos dicionários.

O trabalho com *corpora* faz com que os lexicógrafos definam, a partir do critério da frequência, quantas unidades léxicas podem configurar a macroestrutura do dicionário e quais palavras podem ser selecionadas ou rejeitadas. A seleção e coleta dos exemplos lexicográficos e das unidades fraseológicas também se realizam a partir dos textos presentes nos *corpora*, tais atividades permitem que a escolha dos enunciados seja mais adequada ao tipo de dicionário e perfil do possível destinatário. Ainda sobre esse assunto, julgamos pertinente apresentar a opinião de Biderman (2001b, p. 92):

A Lexicografia e a Terminologia são indubitavelmente as áreas do conhecimento linguístico que mais se beneficiaram com as informações

²⁶ “[...] sobre todo el ordenador ha posibilitado el almacenamiento de ingentes corpora. Estos archivos digitales son imprescindibles para cualquier trabajo de tecnología lingüística, pero “la utilidad práctica más fácil y frecuente de un corpus se realiza en *lexicografía*, pues a partir de él se pueden determinar los artículos que debe contener un repertorio léxico, las acepciones que se deben hacer constar, las combinaciones sintáticas y semánticas que se deben poner, así como seleccionar los ejemplos y modelos de uso, fraseología, colocaciones, etc.” (ALVAR EZQUERRA, BLANCO RODRÍGUEZ Y PÉREZ LAGOS, 1994, p. 10-11 apud GELPÍ ARROYO, 2003, p. 309).

propiciadas pelos *corpora* de língua escrita e falada e pelas ferramentas computacionais. Para configurar o leatório de um dicionário, por exemplo, são muito úteis, tanto para incluir palavras novas como para excluir palavras desusadas. E também: para detectar as diferentes acepções em que as palavras estão sendo usadas, para detectar as co-ocorrências entre os vocábulos, a combinatória sintática etc. E mais ainda: fornecem material muito útil para identificar a fraseologia e expressões idiomáticas, detectar neologismos e obter exemplos reais do uso linguístico. Por isso a Lexicografia transformou-se radicalmente com o advento dessas tecnologias.

Desse modo, é possível reiterar que as novas tecnologias não alteraram somente o suporte dos dicionários, visto que através do uso dos computadores foi possível aprimorar e transformar as atividades realizadas na Lexicografia. É válido mencionar, ainda, que as TDICs possibilitaram novas formas de elaborar, definir e pensar os produtos lexicográficos. Segundo Águila Escobar (2006),

[...] o dicionário eletrônico não constitui só uma mudança de suporte, uma mudança física, mas sim implica em todo um novo conceito de obra lexicográfica que, ainda que repouse suas raízes no dicionário tradicional impresso, possui suas próprias características que lhe conferem uma singularidade. Inclusive, quando falamos de dicionários digitalizados, estes se distinguem substancialmente das edições impressas: ainda que o texto do corpo do dicionário seja basicamente o mesmo, a disposição dos dados, acesso, buscas etc. são radicalmente distintas [...] ²⁷ (p. 11-12, TN).

Observamos que além da mudança de suporte dos dicionários, que antigamente eram impressos e, na atualidade, em contrapartida, podemos encontrá-los em *sites*, CD-ROM, DVDs e aplicativos, ocorreram também transformações na concepção e no conceito das obras. A inserção do dicionário nos suportes eletrônicos possibilitou a inclusão de inúmeros componentes que podem promover mudanças nas estruturas das obras. Os dicionários eletrônicos permitem a incorporação de informações e elementos que não estão e não podem estar presentes nos impressos, por exemplo, vídeos e sons e outros mecanismos interativos como os jogos, tabelas com animações. Segundo Vargas (2018, p. 1945),

[...] o computador é, na atualidade, ferramenta imprescindível para elaborar dicionários, fornecedor de dados de conteúdo, possibilidade de inclusão de novas mídias, de concepção de novos formatos de obras lexicográficas e de interação com os usuários.

²⁷ “[...] el diccionario electrónico no constituye sólo un cambio de soporte, un cambio físico, sino que implica todo un nuevo concepto de obras lexicográficas que, aunque hunde sus raíces en el diccionario tradicional impreso, posee sus propias características que le confieren seguridad. Incluso, cuando hablamos de diccionarios digitalizados, estos se distinguen sustancialmente de las ediciones impresas: aunque el texto del cuerpo del diccionario es básicamente el mismo, la disposición de los datos, acceso, búsquedas, etc. son radicalmente distintas [...]” (ÁGUILA ESCOBAR, 2006, p. 11-12).

Podemos notar que os novos dicionários ainda comungam de aspectos presentes nas obras tradicionais, desenvolvidas para o suporte impresso. No entanto, mediante as mudanças provenientes dos suportes eletrônicos, houve um novo modo de categorizá-los. Tornaram-se diferentes, tanto na forma de produção quanto no manuseio, localização e apresentação de seus componentes. Dessa forma, a Lexicografia precisou acompanhar a evolução e o destaque que os meios eletrônicos adquiriram com o passar do tempo. Como vimos, as alterações possibilitaram vantagens na forma de conceber essa ciência e beneficiaram o trabalho no desenvolvimento de seus produtos. Atualmente, os dicionários começaram a integrar novos espaços, adquiriram elementos e informações que podem, cada vez mais, promover e melhorar sua utilização como materiais didáticos complementares.

2.2 Dicionários impressos e eletrônicos: alterações que vão além dos suportes

Sabemos que os dicionários, desde sua gênese, possibilitam aos consulentes conhecerem as palavras que compõem ou que compuseram a língua em uma determinada época. Assim, por meio deles consegue-se conservar a cultura de um povo por muitos anos, ou como apresenta Biderman (2001a, p. 132), “[...] os dicionários recolhem o tesouro lexical da língua num dado momento da história de um grupo social”. Além dessa característica, verificamos que as obras lexicográficas podem cumprir inúmeras funções, pois têm como principal objetivo informar sobre elementos morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e culturais das palavras que compõem o acervo lexical dos idiomas. Vemos, com isso, que as múltiplas características das obras fazem com que possamos observá-las a partir de diferentes perspectivas, que podem estar relacionadas principalmente à linguística, mas também à história, tempo, sociedade (GELPI ARROYO, 2000; PONTES, 2009).

Mediante esses aspectos que caracterizam os dicionários como objetos multifacetados e de acordo com as descrições realizadas nas seções anteriores, devemos reconhecer que com o passar do tempo houve a necessidade de alterar os componentes e as estruturas dos dicionários, para que atendessem às perspectivas de seus distintos usuários. Os lexicógrafos observaram que era preciso direcionar os conteúdos das obras para públicos-alvo específicos e definir repertórios particulares para determinadas áreas. Ademais, com a expansão de estudos que fundamentaram a aprendizagem de línguas, foi possível organizar a elaboração dos dicionários de uma maneira que viabilizou diversos âmbitos do fazer lexicográfico, fazendo com que as obras contribuíssem mais adequadamente com os usuários.

Os dicionários passaram por transformações e começaram a ser delimitados por meio de critérios, que acarretaram na definição de suas tipologias, características e denominações. Tais fatores promoveram, inclusive, o início da categorização das obras e a definição de suas distinções. No entanto, Haensch (1982) destaca que classificar as obras lexicográficas é uma tarefa complexa, pois há diversos parâmetros que promoveram seu desenvolvimento e de suas definições, os quais não foram somente motivados pelo caráter linguístico, mas também pela cultura e história. Há, inclusive, critérios de obras distintas que se combinam, o que prejudica ainda mais as categorizações. Assim,

A panorâmica histórica da lexicografia nos demonstrou que a criação dos distintos tipos de obras lexicográficas, assim como suas denominações, foram condicionadas pela evolução sociocultural e, inclusive, por moda e gostos, mais que por critérios teórico-linguísticos²⁸ (HAENSCH, 1982, p. 126, TN).

Baseamo-nos em Haensch (1982) e apresentamos alguns dos critérios que podem categorizar os dicionários. Buscamos realizar tais descrições para enfatizar a existência das diversas características que influenciam a elaboração, a classificação e a denominação dos dicionários. Diante disso, os parâmetros de categorização das obras podem ser: pelo tamanho, dimensão e número de entradas; tipo de informação constante no verbete (linguística, enciclopédica, dados que se mesclam); pela forma de elaboração das obras (por um lexicógrafo ou por um grupo) e se seus elementos são selecionados por eles ou por *corpus*; número de línguas (obras com uma, duas ou mais línguas); seleção das palavras que figuram como unidades léxicas; presença de informações exaustivas ou seletivas; finalidade, informar questões pontuais, como sinônimos e antônimos, conjugações verbais ou incluir vários tipos de dados; meio de circulação (dicionários disponíveis em materiais impressos ou em suportes eletrônicos).

Podemos notar, assim, que há vários parâmetros que definem os tipos de dicionários e suas nomenclaturas. Contudo, não os apresentamos de forma pormenorizada, pois apenas alguns deles influenciam nosso trabalho (número de línguas, tipo de dicionário e suporte). Dessa forma, a partir dessas reflexões e por já havermos realizado considerações sobre o número de línguas e os tipos de dicionários que fundamentam nossa pesquisa, damos prosseguimento à descrição dos aspectos relativos aos suportes dos dicionários cuja divisão se dá pelos impressos e pelos eletrônicos.

²⁸ “La panorámica histórica de la lexicografía nos ha demostrado que la creación de los distintos tipos de obras lexicográficas, así como las denominaciones de éstas, fueron condicionadas por la evolución sociocultural, incluso por modas y gustos, más que por criterios teórico-lingüísticos” (HAENSCH, 1982, p. 126).

Consideramos pertinente dissertar sobre as diferenças existentes entre os dicionários impressos e os que estão em suportes eletrônicos, uma vez que as mudanças ocorridas entre eles extrapolam a simples transposição dos suportes. De acordo com Gelpí Arroyo (2003), observamos que “Na mudança de contexto do papel ao computador [...] não há somente uma mudança física. Essa mudança implica diferenças, tanto na construção, como na revisão e também na avaliação dos produtos lexicográficos²⁹” (p. 311, TN). Consoante a autora, é possível enfatizar, ainda, que os dicionários disponíveis nos meios eletrônicos, divergem dos impressos em quatro seguimentos, são eles: no uso, na apresentação dos dados, nas possibilidades de busca e nos aspectos técnicos.

São diferentes no uso, justamente pela mudança dos suportes. Os impressos³⁰ são difíceis de utilizar em qualquer ambiente, já os eletrônicos possuem um acesso mais fácil, principalmente nos dias atuais, em que os encontramos em aplicativos que podem ser acessados por *smartphones* ou computadores portáteis. Sobre a apresentação dos dados, vemos que os dicionários eletrônicos possuem ampla possibilidade de inclusão de informações, pois seu espaço é extenso “[...] os produtos acessíveis em suporte digital não estão submetidos às restrições de espaço que se exigem nos produtos editados em papel³¹” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 312, TN). Os dicionários em papel limitam-se às páginas e seu conteúdo não pode ser extenso, os eletrônicos, porém, não possuem essa configuração, não há uma limitação espacial visível. Além disso, nas obras eletrônicas podemos recorrer aos *hiperlinks* que nos direcionam de um espaço a outro instantaneamente, podendo promover o acesso à informação de forma mais rápida e eficiente.

A possibilidade de busca nos dicionários impressos com orientação semasiológica ocorre somente a partir da consulta linear das entradas, que estão em ordem alfabética. Os eletrônicos, em contrapartida, geralmente possibilitam que a consulta do lema ocorra de diversas formas: através da digitação completa das palavras, de seus prefixos, radicais ou sufixos. Há, inclusive, obras que permitem a busca mesmo que a digitação da palavra esteja incorreta. Observamos, assim, que as pesquisas das unidades léxicas registradas nos dicionários eletrônicos (DE), se comparadas as dos dicionários em papel, podem ser mais versáteis e rápidas.

²⁹ “En el cambio de contexto del papel al ordenador, [...] no hay solamente un cambio físico. Este cambio implica diferencias, tanto en la construcción como en la revisión y también en la evaluación de los productos lexicográficos” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 311).

³⁰ Gelpí Arroyo (2003) utiliza o termo “dicionário analógico” para se referir aos dicionários em papel/impressos. Nós, em contrapartida, não utilizamos essa denominação por questões terminológicas. Em muitos casos, o uso do termo dicionário analógico pode causar equívocos.

³¹ “[...] los productos accesibles en soporte digital no están sometidos a las restricciones de espacio que se exigen a los productos editados en papel” (GELPÍ ARROYO, 2003, p. 312).

A última diferença constatada pela autora diz respeito aos aspectos técnicos. Desse modo, se compararmos esses aspectos dos dicionários em papel com os das obras eletrônicas, observamos que estas possuem muitas vantagens. Os DEs permitem o acesso rápido aos componentes, às suas informações e não necessitam de habilidades específicas para consultá-las, é necessário apenas que o consulente tenha um conhecimento técnico do uso do suporte. Assim, para que os usuários consigam utilizar os DEs, precisam compreender as formas de acessar a internet e suas páginas ou como fazer a instalação, quando disponíveis para *download*. Contudo, nos dias atuais, constatamos que tais atividades são fáceis de realizar. Já as consultas dos dicionários em papel podem ser mais difíceis, pois os consulentes precisam saber pesquisar as unidades léxicas; dominar os mecanismos de apresentação das obras; reconhecer seus símbolos, abreviaturas e demais componentes e entender sua estrutura a fim de que possam encontrar as informações.

Os DEs, assim como outros instrumentos, se comparados com os dicionários impressos possuem diversas vantagens, ainda que não consideramos que haja apenas vantagens. Há também desvantagens e essas podem causar problemas. No que concerne especificamente a elas, resumimos e parafraseamos os três aspectos discutidos por Gelpí Arroyo (2003), a saber:

- a *confiabilidade*, fator que expõe a credibilidade e a qualidade dos dados dos dicionários, esse aspecto pode ser observado com base nas informações presentes nas obras, sobre os seus elaboradores e suas características específicas. Se não há tal apresentação, o DE e seus dados podem se tornar duvidosos;
- a *usabilidade*, neste aspecto demonstra-se que dependendo da forma de inclusão e de apresentação dos elementos, as consultas nos DEs podem resultar exaustivas. Os elementos constantes nos verbetes devem ser apresentados de forma acessível e instantânea para que a pesquisa seja feita de maneira rápida e descomplicada;
- a *estabilidade* diz respeito à frequência de atualização dos dicionários e ao registro de tais dados em suas descrições. Os DEs permitem que as atualizações sejam realizadas de forma simples, por isso, seus desenvolvedores devem descrevê-las e destacarem as mudanças ocorridas para que os consulentes possam observá-las ao realizarem suas pesquisas.

Se tais parâmetros não forem observados ou levados em conta na hora de apresentar a obra eles podem inviabilizá-la, prejudicar sua credibilidade e suas qualidades. Diante disso, elencamos, na sequência, as possíveis vantagens que os DEs possuem, se os comparamos com os dicionários em papel, juntamente com as características de ambas as obras.

Quadro 2: Viabilidade e características dos dicionários eletrônicos

Dicionário eletrônico	Dicionário impresso
- As formas de apresentação e os elementos são flexíveis, dinâmicos e instantâneos.	- Apresentação é estática, rígida e está totalmente ligada à leitura manual.
- A constituição da obra realiza-se por meio de bits ³² , o que permite seu teletransporte.	- Obra composta por páginas e volumes impressos, não há teletransporte;
- O formato possibilita a inclusão de dicionários técnicos e especiais (sinônimos, antônimos, conjugações verbais etc.).	- O desenvolvimento de obras técnicas ou especiais só é realizado pela elaboração específica desses materiais.
- Modo de exibição fácil e intuitivo, porém requer conhecimento para com o uso do computador ou da internet ³³ .	- O manuseio é feito somente pelo material físico, é necessário que o usuário tenha habilidades específicas para consultá-lo.
- As buscas são versáteis e avançadas, pois há obras que permitem várias formas de pesquisa que contemplam a escrita de uma letra, partes da palavra ou unidades fraseológicas.	- O dicionário semasiológico possibilita a pesquisa apenas na ordem alfabética, o onomasiológico, pelo conceito, mas nos dois casos a pesquisa é linear.
- Permite incluir informações complementares de ordem gramatical (listas de verbos) ou na forma de hipertextos.	- A inclusão de muitas informações deixa a obra extensa e complexa, comprometendo seu manuseio e custo.
- Pode haver a inclusão de <i>hiperlinks</i> , os quais permitem a realização de saltos textuais com apenas um “ <i>click</i> ”.	- Os saltos textuais são manuais, as remissões os permitem e estão disponíveis apenas por indicações nos verbetes.
- Dados multimídias (imagens, textos, sons, vídeos) facilitam a aquisição de informações.	- Não é possível incluir sons, vídeos ou <i>hiperlinks</i> , somente imagens.
- Os dados podem ser reutilizados, adaptados em editores de textos e integrados em leitores de livros eletrônicos e processadores de texto.	- Os dados podem ser reutilizados em outros suportes somente através de imagens ou de citações de partes da obra.
- Facilidade e rapidez nas atualizações e nas alterações dos dados inseridos.	- A atualização ou alteração dos dados ocorre com a elaboração de novas edições.
- A disponibilidade gratuita dos dicionários <i>on-line</i> /aplicativo torna o acesso fácil. Já, as obras em CD-ROM/DVD necessitam da compra do exemplar impresso, uma vez que não são vendidos separadamente.	- A aquisição do material impresso é ocorre apenas por meio da compra. Consultas gratuitas podem ser feitas em bibliotecas ou em outros locais que as permitam.
- Invisibilidade das informações, a visualização dos dados é feita somente quando requisitada pelo consulente. Observar a extensão da obra é uma tarefa complexa.	- A extensão da obra é controlada, todas as informações aparecem descritas nas páginas e por esse motivo ela torna-se compacta.

Fonte: Adaptado de Gelpí Arroyo (2003); Torruella i Casañas (2003); Leffa (2006); Águila Escobar (2006); Vargas e Nadin (2016); Campos e Nadin (2020).

³² “[...] o dicionário eletrônico é constituído de bits, minúsculos pulsos de luz praticamente sem características físicas palpáveis, facilmente transmitidas de um computador a outro por linhas telefônicas, ondas de rádio ou qualquer suporte magnético” (LEFFA, 2006, p. 323).

³³ O uso dos DEs requer que o usuário tenha habilidades específicas, que não estão apenas voltadas à Lexicografia. O usuário precisa saber usar, tanto a internet ou os elementos do computador e/ou dos *smarthphones* quanto saber pesquisar as informações de *softwares* e hipertextos (ÁGUILA ESCOBAR, 2006).

Notamos que as vantagens oferecidas pelos suportes eletrônicos podem ampliar a realização de consultas e favorecer a aprendizagem do estudante. Ademais, a inclusão de *hiperlinks*, hipertextos e recursos multimídia com informações gramaticais, pragmáticas, culturais, entre outras, pode auxiliar não só no desenvolvimento da competência léxica do aprendiz, mas também de sua competência comunicativa.

Sob o viés das vantagens cabe mencionar, ainda, o que apresenta Borba (2016, n.p.), “Pode-se dizer que a facilidade de acesso, a velocidade com que são apresentadas as informações e a variedade de opções de busca convergem para um uso massivo de dicionários dessa natureza”. Assim, constatamos que os DEs promovem um ambiente completo para os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes de línguas. Por isso, é necessário que os professores incentivem seus alunos a utilizarem essas ferramentas na sala de aula e em casa, de modo que auxiliem a realização de tarefas, trabalhos ou estudos complementares.

Outro assunto que merece destaque é que deve ser considerado um erro conceitual utilizar como sinônimos os termos “eletrônico” e “digital” para denominar os novos dicionários. Esses termos não possuem o mesmo significado, uma vez que cada um atribui uma característica e função específica às obras. A classificação “dicionário eletrônico” diz respeito ao suporte, ao passo que “digital” faz referência ao formato ou ao modo como estão dispostas as informações no dicionário. Rull (2008, p. 4) corrobora a afirmação ao destacar:

[...] as denominações existentes para se referir aos dicionários não editados em formato tradicional são várias, e convém distinguir entre *dicionário eletrônico* e *dicionário digital*. Eletrônico se refere ao suporte em que o dicionário está guardado, enquanto que digital alude ao formato ou sistema de codificação da informação, em oposição às obras publicadas em papel³⁴ (TN).

Sob esse aspecto é válido destacar, inclusive, o que Töpel (2014) observa sobre o termo “dicionário eletrônico”. O autor menciona que essa é uma terminologia genérica para denominar os diferentes tipos de dicionários existentes nos suportes e, com isso, acrescenta que “alguns acadêmicos têm tentado desenvolver tipologias de dicionários eletrônicos³⁵” (p. 13, TN). Desse modo, salientamos que não existe apenas um tipo de dicionário eletrônico e que os existentes não devem ser considerados iguais. Os DEs contêm classificações,

³⁴ “[...] las denominaciones existentes para referirse a los diccionarios no editados en formato tradicional son varias, y conviene distinguir entre *diccionario electrónico* y *diccionario digital*. El electrónico se refiere al soporte en el que se guarda el diccionario, mientras que el digital alude al formato o sistema de codificación de la información, en oposición a las obras analógicas, cuando nos referimos a las publicadas en papel impreso” (RULL, 2008, p. 4).

³⁵ “The term electronic dictionary is therefore, as Nesi has already argued, a generic term for different types of electronic dictionaries. For this reason, some academics have tried to develop typologies of electronic dictionaries” (TÖPEL, 2014, p. 13).

características e suportes distintos, que devem ser levados em conta na hora de defini-los. Vários são os autores que classificam e descrevem as obras disponíveis em suportes eletrônicos. Nós, porém, apresentamos somente as classificações realizadas por Gelpí Arroyo (2003) e Welker (2004), pois consideramos as mais adequadas para nossa pesquisa, embora suas classificações sejam dos primeiros anos do século XXI e podem ser sentidas como desatualizadas em alguns contextos. No nosso contexto de pesquisa, no entanto, consideramos tais classificações válidas, pois as obras que analisamos, e que estão disponíveis no mercado, são encontradas nos diferentes suportes citados pelos autores.

Os dicionários eletrônicos definidos por Gelpí Arroyo (2003, p. 310) são: *dicionários de máquina*, obras presentes em sistemas de tradução ou de verificação automática de textos; *dicionários digitalizados*, versões eletrônicas dos dicionários impressos e *dicionários on-line*, os quais a autora aponta que são os verdadeiros dicionários digitais e que podem estar disponíveis em CD-ROM em DVD ou na internet. Já Welker (2004, p. 225) destaca que os dicionários eletrônicos dividem-se em: *dicionários usados no processamento computacional da linguagem natural*, obras utilizadas em programas de tratamento da linguagem humana; *dicionários em CD-ROM*, *dicionários on-line* (acessíveis na internet) e *dicionários portáteis*, obras disponíveis em aplicativos e que podem ser utilizadas em computadores, *tablets* ou *smartphones*. Vemos que ambas as classificações possuem certa semelhança e que uma pode complementar a outra, pois Gelpí Arroyo (2003) cita os dicionários em DVD, que não são apresentados em Welker (2004), e ele insere em suas classificações os dicionários portáteis.

Dentre os vários tipos de DEs existentes, destacamos que os dicionários digitalizados são mais comuns de serem encontrados e existem em maior quantidade. O formato e a forma de organização dos dicionários impressos possibilitam a transposição, assim como a adaptação aos suportes eletrônicos, por isso que muitas obras foram digitalizadas e estão disponíveis em CD-ROM, DVD ou em páginas da internet. No geral, os primeiros dicionários eletrônicos desenvolvidos foram os digitalizados, visto que eram provenientes de obras impressas de renome, concebidas para compor o suporte papel. Já os dicionários *on-line* e portáteis, geralmente são elaborados especificamente para compor os suportes eletrônicos. Eles são considerados novos, estão adquirindo relevância e podem apresentar muitas vantagens, se elaborados a partir de princípios lexicográficos bem definidos.

Consideramos que os dicionários *on-line* e portáteis são mais vantajosos porque não restringem sua concepção ao papel e podem oferecer aos consulentes recursos adicionais, seja nas formas de pesquisa, nos filtros de seleção dos materiais ou nos conteúdos apresentados. Ademais, ponderamos que os DEs que podem ser mais utilizados pelos aprendizes de LE são

os digitalizados (disponíveis na internet, CD-ROM ou DVD), os *on-line* e os portáteis (aplicativos). Eles são acessíveis, na maior parte dos casos gratuitos e podem ser encontrados facilmente na rede. Nos dias atuais, grande parte dos dicionários impressos, em suas versões mais recentes, disponibiliza o acesso a dicionários eletrônicos em CD-ROM e DVDs, outros permitem consultar as obras *on-line* e alguns possibilitam o *download* de seus aplicativos. Destacamos que em nossa pesquisa, há exemplos da existência desses quatro suportes, pois as obras selecionadas para compor nosso *corpus* estão disponíveis *on-line*, em CD-ROM, em DVD e em aplicativos.

Quanto à definição do público-alvo dos DEs, notamos que nem sempre eles fazem especificações e delimitações de seus destinatários, como comumente ocorre nos dicionários impressos. No geral, as obras *on-line* que analisamos não possuem uma delimitação de público específica, nem são restritas a um único tipo de destinatário, uma vez que esses dicionários propõem apresentar o máximo de informações para diversos públicos. Assim, seus usuários possuem a liberdade de acessar e de escolher os componentes e as informações que melhor se ajustam às suas necessidades.

Ademais, por não possuírem restrições de espaço, é possível realizar a inclusão de inúmeros elementos que podem ser filtrados. A presença de filtros nas obras possibilita aos consulentes selecionarem informações específicas às suas necessidades linguísticas. Notamos que a filtragem do material exposto no dicionário facilita a escolha dos dados que os usuários julgam necessários para suas dúvidas e pesquisas. Dessa forma, os DEs podem auxiliar públicos-alvo distintos e conforme suas reais necessidades, favorecendo o uso e a elaboração de dicionários pedagógicos eletrônicos, pois os filtros podem evidenciar seu caráter didático e especificar seus componentes.

Sobre os usuários dos DEs, propriamente ditos, Águila Escobar (2006) aponta que há três tipos que são classificados em: grupo A (usuário pontual), grupo B (usuário intermediário) e grupo C (usuário especialista). No grupo A, segundo o autor, encontramos os usuários comuns, aqueles que buscam no dicionário informações pontuais. No grupo B nos deparamos com consulentes que, além de realizarem as buscas pontuais, querem encontrar conteúdos complementares, como unidades fraseológicas, aspectos sintáticos da unidade léxica, exemplos de uso. Por fim, o autor destaca que o grupo C é composto pelos usuários que utilizam os DEs para realizar pesquisas técnicas, o dicionário serve para eles como uma base de dados documental, a qual permite realizar análises linguísticas ou que destaquem outras áreas. Dessa forma, constatamos que estamos inseridos no grupo C, uma vez que em

nossa pesquisa os DEs são utilizados como base de dados para a observação de sua interface e análise dos exemplos lexicográficos registrados.

2.3 Os componentes estruturais dos dicionários

Para iniciarmos as discussões acerca dos elementos que estruturam os dicionários, apresentamos, primeiramente, a definição realizada em Pontes (2009, p. 66), a qual o autor aponta que o dicionário é um texto lexicográfico com distintos níveis de organização estrutural. As obras constituem-se com base na disposição de suas informações e elas

[...] não aparecem na sua composição de uma maneira aleatória ou ao acaso; pois se é um texto, é possível identificar os traços característicos que fazem com que a sucessão de informações tenha coerência e, além disso, estejam conectadas entre as proporções internas do produto.

Diante da estrutura organizacional e das características internas dos dicionários, vale destacar que todas as obras possuem seus componentes canônicos, também denominados estruturas lexicográficas. Esses elementos, que tratamos mais detidamente a partir dos próximos parágrafos e subseções, figuram tanto nos dicionários impressos quanto nos eletrônicos, são eles: a *megaestrutura*, a *medioestrutura*, a *macroestrutura* e a *microestrutura*.

Conforme salienta Damim (2005), a *megaestrutura* define-se por ser a parte que constitui a soma dos elementos que compõem o dicionário, ou seja, inclui-se nesse componente a *macroestrutura*, a *microestrutura*, a *medioestrutura* e o *material externo*. Em Welker (2004, p. 78), encontramos o último componente estrutural que mencionamos identificado pela classificação “*textos externos*” que, segundo o autor, compreendem:

Quando se fala em *dicionário*, geralmente vem à mente a parte central desse tipo de livro, a saber, uma lista de palavras com informações sobre elas. De fato, existem alguns dicionários que não contêm nada mais do que isso. Porém, na grande maioria dessas obras, encontram-se outros elementos, entre os quais podem constar: prefácio, introdução, lista de abreviaturas usadas no dicionário, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, listas de siglas e/ ou abreviaturas, listas de verbos irregulares, lista de nomes próprios, lista de provérbios, às vezes, certas curiosidades.

No que tange aos aspectos dos textos externos, podemos destacar que os elementos constantes neles possuem as seguintes denominações: *front matter*, *inside/middle matter* e *back matter* (BURKHANOV, 1998; NADIN, 2009). É válido destacar, primeiramente, que eles aparecem nos dicionários impressos no início (*front matter*), em meio à macroestrutura (*inside/middle matter*) e no final das obras (*back matter*). Nos dicionários eletrônicos, em

contrapartida, eles podem ser visualizados e acessados em outros campos, mas trataremos desse assunto mais à frente. Explicamos as estruturas a seguir (Quadro 3), pois observamos na seção 4.2 se os DEs selecionados as incluem e quais informações constam nelas. Baseamos em Burkhanov (1998) para apresentar a descrição das características pertencentes aos textos externos dos dicionários ou como o autor os denomina – *outside matter* –.

Quadro 3: As definições e características dos textos externos (*outside matter*³⁶)

Front matter	“Em <i>lexicografia</i> , o termo “front matter” é usado para se referir a uma parte do <i>outside matter</i> que compreende o material introdutório anexado antes da <i>nomenclatura de um dicionário</i> , uma <i>enciclopédia</i> , ou qualquer outro tipo de <i>trabalho de referência</i> . O front matter consiste frequentemente do <i>prefácio do editor</i> que apresenta o objetivo principal da <i>obra</i> , suas funções, fontes (fontes primárias e fontes secundárias), <i>usuário pretendido</i> , etc., bem como notas explicativas ou um <i>guia do usuário</i> , uma lista de <i>abreviaturas</i> usada como <i>rótulos</i> , uma lista de <i>símbolos de pronúncia</i> , e assim por diante ³⁷ ” (BURKHANOV, 1998, p. 88, TN).
Inside/middle matter	“Este termo é usado para se referir a uma parte do <i>outside matter</i> colocada dentro da <i>nomenclatura</i> entre os <i>verbetes</i> e as <i>entradas</i> que compreendem o último; por exemplo, <i>apêndices</i> e <i>gráficos de ilustrações</i> de vários tipos, <i>informação enciclopédica</i> em um dicionário linguístico, etc. Como qualquer outro tipo de <i>dado lexicográfico</i> colocado fora dos <i>verbetes</i> e <i>entradas</i> na <i>nomenclatura</i> , o <i>inside matter</i> [ou <i>middle matter</i>] geralmente fornece informações que, de acordo com o <i>lexicógrafo</i> , será útil para <i>usuário do dicionário</i> , mas por certas razões não podem ser incluídos nos <i>verbetes</i> dentro da lista de palavras ³⁸ ” (BURKHANOV, 1998, p. 112, TN).
Back matter	“Uma parte do <i>outside matter</i> colocada depois da <i>nomenclatura</i> ; por exemplo, <i>apêndices</i> de vários tipos. Como qualquer outro tipo de <i>dado lexicográfico</i> posicionado fora dos <i>verbetes</i> e das <i>entradas</i> que compreendem a <i>nomenclatura</i> , o <i>back matter</i> geralmente fornece informações que, do ponto de vista do <i>lexicógrafo</i> , o usuário do <i>dicionário</i> precisará, mas por certas razões esses dados não podem ser incluídos nos <i>verbetes</i> ³⁹ ” (BURKHANOV, 1998, p. 28, TN).

Fonte: Burkhanov (1998).

³⁶ Os textos externos já existiam nos dicionários antigos, entretanto, não recebiam as denominações descritas – *outside matter*, *front matter*, *inside/middle matter* e *back matter* –.

³⁷ “In *lexicography*, the term “front matter” is used to refer to a part of the *outside matter* which comprises introductory material attached before the *word list of a dictionary*, an *encyclopedia*, or any other type of *reference work*. The front matter frequently consists of the *editor’s preface* featuring the main purpose of the *reference book*, its functions, sources (see **primary source** and **secondary source**), *intended user*, etc., as well as explanatory notes or a *user’s guide*, a list of *abbreviations used as labels*, a list of *pronunciation symbols*, and so on” (BURKHANOV, 1998, p. 88).

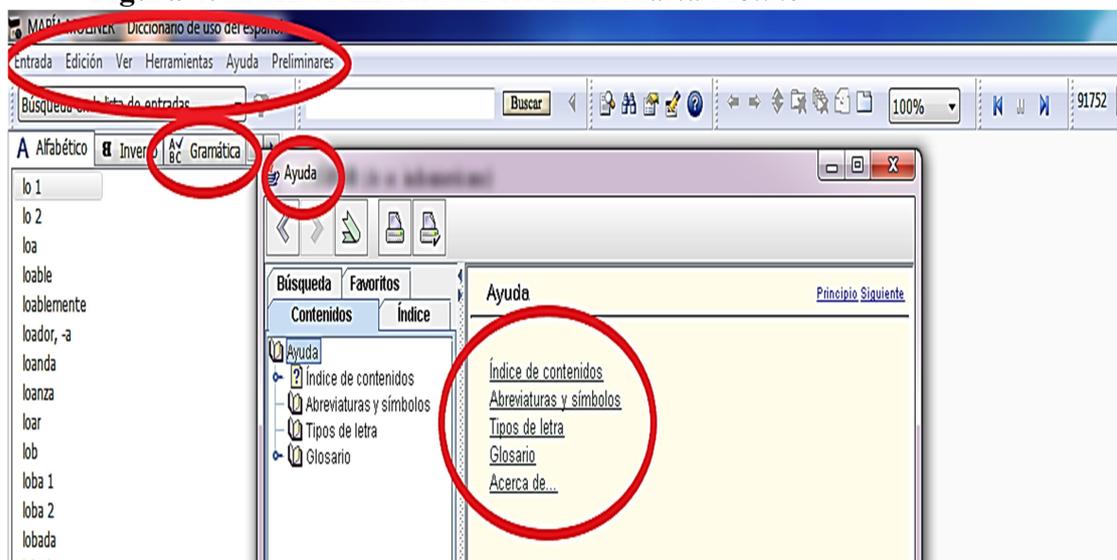
³⁸ “This term is used to refer to a part of the *outside matter* placed inside the *word list* in between the *articles* and *entries* comprising the latter; for instance, *appendices* and *graphic illustrations* of various kinds, *encyclopedic information* in a *linguistic dictionary*, etc. Like any other type of *lexicographic data* placed outside the *articles* and *entries* in the word list, inside matter usually provides information that, according to the *lexicographer*, will be useful for the *dictionary user*, but for certain reasons that data cannot be included in the articles within the word list” (BURKHANOV, 1998, p. 112).

³⁹ “A part of the *outside matter* placed after the *word list*; for instance, *appendices* of various kinds. Like any other kind of *lexicographic data* which is positioned outside the *articles* and *entries* comprising the word list, the back matter usually provides information that, from the *lexicographer’s* viewpoint, the *dictionary user* will, need, but for certain reasons that data cannot be included in the articles within the word list” (BURKHANOV, 1998, p. 28).

Nos DEs a forma de visualização e acesso dos elementos constantes no *outside matter* pelos usuários não ocorre como nas obras impressas. Em muitos dicionários, inclusive, não há a inserção deles e alguns são apresentados de forma superficial, com um número reduzido de informações. No entanto, é de suma importância que esses três elementos estejam presentes nos dicionários, visto que o *front matter* informa aspectos relativos às obras e é relevante para os aprendizes compreenderem como podem utilizá-las ou para saberem sua composição. Já o *inside/middle matter* e o *back matter* podem contribuir com a aprendizagem dos usuários, pois apresentam informações adicionais.

Por sua vez, quando os DEs incluem os textos externos, eles os exibem, na maioria das vezes, em “janelas” adicionais, campos complementares ou em ícones específicos, distribuídos em várias partes da interface da obra. Além disso, como não temos uma forma de leitura linear em todas as partes desses dicionários não podemos encontrar os elementos no início, meio ou no fim de sua estrutura. Todavia, ainda que a interface do DE seja diferente, se comparada a do dicionário em papel, podemos observar que os textos externos estão presentes em muitos DEs, ora com menos ora com mais informações e geralmente são apresentados nas barras de ferramentas ou nos ícones de acesso aos conteúdos e informações das obras. Desse modo, para destacarmos tais características apresentamos a figura a seguir:

Figura 4: Interface inicial do Dicionário *María Moliner*



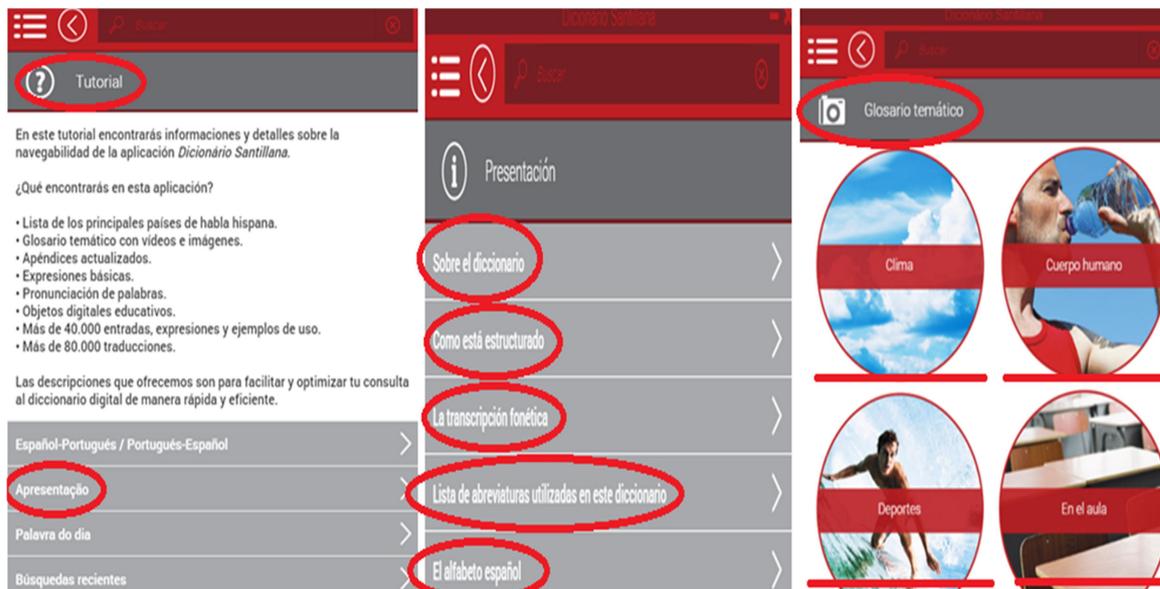
Fonte: MOLINER (2007).

Diante da imagem acima, podemos observar que nem todos os elementos do *outside matter* podem ser visualizados sequencialmente ou demonstrando o início, meio e fim das obras. Eles são apresentados em “janelas” distintas, distribuídas nos menus de acesso aos

elementos do DE e as informações podem ser acessadas somente quando os usuários abrem os ícones. Assim, no menu “Ajuda” é possível obter várias informações sobre como utilizar o *Diccionario de uso del español María Moliner*, informações presentes no *front matter* das obras impressas. No entanto, como podemos observar na figura do DE, o ícone de acesso localiza-se no penúltimo campo da lista. Ademais, vemos que os dados aparecem divididos em outras janelas e seus itens são visualizados apenas se o usuário os selecionar para obter as informações. Essa característica reitera, ainda, o que mencionamos sobre a informação de que o DE é uma obra cuja possibilidade de inserção de informação é ampla (vide Quadro 2, p. 54).

Assim, nos DEs o *front matter* e o *back matter* podem ser apresentados em ícones distribuídos em várias partes da interface das obras. Já o *inside/middle matter* costuma aparecer em quadros destacados e em verbetes específicos com informações complementares sobre alguma característica da palavra-entrada. Consideramos que a presença e a disposição desses componentes podem ocorrer de acordo com a estrutura, tipo, desenho, suporte do dicionário e/ou escolha do lexicógrafo. O arranjo e a localização das informações dos textos externos nos DEs podem ser escolhidos e definidos também pelos desenvolvedores do *software*. Essa pode ser uma justificativa para que haja várias possibilidades de ordenação dos elementos nas páginas da internet, nos programas de CD-ROM ou DVD e nos aplicativos. Diante disso, julgamos pertinente incluir a figura de outro dicionário (Fig. 5), a fim de demonstrar as diferenças encontradas na disposição e na forma de apresentação dos textos externos e salientar nossas discussões sobre as várias possibilidades de ordenar os materiais.

Figura 5: Elementos do *outside matter* do Dicionário Santillana



Fonte: DICIONÁRIO SANTILLANA (2015).

Por meio da imagem, podemos observar três campos diferentes do DE que correspondem às informações inseridas no *front matter* e no *back matter* dos dicionários impressos. Por um lado, as descrições presentes no menu “*Tutorial*”, assim como as do “*Presentación*” demonstram os componentes que formam o *front matter*, pois são informações sobre a obra. Os dados do “*Glosario temático*”, por outro, apresentam listas de palavras agrupadas conforme algumas áreas específicas, remetendo-nos ao *back matter*.

Outro elemento estrutural das obras lexicográficas é a *medioestructura*. Ela caracteriza-se por ser a estrutura na qual se aplicam as remissões nos dicionários. Segundo Nadin (2009) elas representam as informações que estão cruzadas na obra. Dessa forma, a função teórica da medioestructura é fornecer, por meio das remissões, suporte à compreensão de um lema específico ou mesmo direcionar o consulente a outros lemas. O cruzamento de informações, no entanto, ocorre somente quando há alguma relação entre os elementos de dois lemas. Os usuários, ao se depararem com um lema que se relaciona com outro, são convidados a se direcionarem para outra parte do dicionário em que a informação aparece ampliada ou definida. Assim, evitam-se repetições dentro dos verbetes e pode-se economizar espaço nas obras. Nos dicionários impressos, os elementos que caracterizam a medioestructura são marcados por formas como “ver/veja”, seguidos da descrição da unidade léxica que apresenta a informação.

Podemos encontrar diversos tipos de remissões nos dicionários impressos, Wiegand (1996a, p. 25 apud WELKER 2004, p. 178) elenca que temos dentre esses componentes as remissões que se apresentam “[...] no verbete, no índice, numa inserção dentro da macroestructura, num dos textos externos (isto é, fora da macroestructura), em ilustrações”. Quando presentes nos verbetes, as remissões podem direcionar o consulente de um lema a outro ou às informações que aparecem no *inside/middle matter* ou no *back matter*. Nestes casos, os consulentes são direcionados a explicações complementares, na forma de imagens, quadros e listas que indicam algum aspecto sobre o lema. Observamos que essas remissões podem ocorrer principalmente nos dicionários para aprendizes nos quais a palavra-entrada pode aparecer representada também por imagens ou demais elementos que explicitam as descrições presentes na definição ou no equivalente.

Outro aspecto definido por Wiegand (1996a, p. 35 apud WELKER 2004, p. 178), que caracteriza as remissões refere-se a sua categoria. Assim, elas podem ser obrigatórias ou facultativas. Consoante o autor, se o único elemento descrito no verbete for a remissão, estamos diante de uma remissão obrigatória, visto que o consulente obtém a informação

apenas se ele a seguir. As remissões facultativas, por sua vez, como o termo destaca, direcionam o consulente, caso este a siga, à descrição de informações complementares.

Nos dicionários eletrônicos selecionados para nossa pesquisa, a estrutura das remissões ocorre por meio dos *hiperlinks*. Assim, através de um “click” na palavra, que pode ou não estar destacada na microestrutura, somos direcionados a outro verbete do dicionário, em que ela aparece registrada como lema. Segundo Selistre (2010, p. 63) “Nos dicionários *on-line*, dada a possibilidade de hiperconexões (*hiperlinks*), o cruzamento de referências é muito mais abrangente do que nos dicionários impressos”.

Além disso, as remissões dos DEs podem conduzir o consulente a outras partes da obra. Nestes casos, elas se classificam como remissões externas e são apresentadas em listas de conjugações, em informações adicionais ou mesmo em páginas da internet que não pertençam ao dicionário. Assim, podemos destacar que os dados presentes nas remissões dos DEs são mais rápidos de serem verificados por seus consulentes. Consideramos que essa ocorrência é uma vantagem para a obra, pois a obtenção da informação, através desse cruzamento, ocorre de forma instantânea e pode apresentar vários dados, de distintas categorias. Para exemplificar tal característica, apresentamos a Figura 6.

Figura 6: A remissão no Michaelis Dicionário Escolar

The image shows a screenshot of the Michaelis Dicionário Escolar interface. At the top, there is a navigation bar with icons for 'Colar', 'Seleccionar todo', 'Copiar', 'Imprimir', 'Tamanho do texto', 'Verificar atualizações', and 'Sobre Aplicativo'. Below this, the main content area displays the definition for 'a.bor.da.je [abord'áhe] sm Abordagem. *la integración de la población de escasos recursos exige un abordaje amplio de todos los problemas sociales / a integração da população carente exige uma abordagem ampla de todos os problemas sociais.* As palavras terminadas em **-aje** pertencem, em espanhol, ao gênero masculino, como a *abordagem*, a *paisagem*, a *viagem*, a *reportagem* etc., que se traduzem: *el abordaje*, *el pasaje*, *el viaje*, *el reportaje*. The word 'abordaje' is highlighted in blue in the original image, and a red underline is visible under the word 'abordaje' in the definition text.

Fonte: MICHAELIS (2018).

A imagem acima demonstra como ocorre a representação das remissões no Michaelis Dicionário Escolar. Notamos que a obra chama à atenção do leitor para a observação de que é possível consultar alguma informação sobre a palavra *abordaje*, pois essa aparece destacada no verbete e seguida da indicação “Veja nota em...”. Ao verificar esse realce, o consulente pode ser motivado a consultar o porquê de a palavra estar apresentada dessa forma e, no momento em que “clica” com o cursor do mouse sobre ela, ele a acessa instantaneamente, por meio do *hiperlink*. Assim, quando o usuário realiza essa conexão, pode obter a explicação de uma informação complementar que, no dicionário Michaelis, aparece destacada em um quadro explicativo, que torna o recurso mais didático. Além do mais, poderíamos considerar

que o quadro pode referir-se a uma informação que corresponde ao *inside/middle matter* da obra. Vejamos a seguir algumas considerações sobre os elementos multimodais dos DEs, juntamente com a apresentação de algumas de suas características.

2.3.1 Os elementos multimodais nos dicionários eletrônicos

Conquanto o tema dos elementos multimodais nos dicionários eletrônicos não faça parte de nosso trabalho, apresentamos nesta seção um breve panorama sobre eles, incluindo algumas de suas características e outras considerações, com o intuito de esclarecer sua viabilidade para os novos suportes de dicionários.

Como vimos, o século XX trouxe consigo o advento das TDICs, possibilitando a integração do trabalho com computadores nas práticas lexicográficas. Os dicionários eletrônicos surgem dessa junção pela chamada Lexicografia Eletrônica e trazem consigo diversas mudanças, uma delas é a inclusão da multimodalidade nas obras. Assim, “[...] a apreensão do significado/equivalente de uma unidade lexical pode se dar para além das palavras, explorando o uso de cores, áudio, imagens, etc.” (CAMPOS; NADIN, 2020, p. 110). Os elementos multimodais permitem que sejam incluídos nos DEs recursos de imagem, realce das palavras, som (pronúncia das palavras na(s) língua(s) descrita(s) na obra), vídeos, *hiperlinks*, tabelas, glossários e jogos interativos, animações e outros elementos que tornam as obras mais dinâmicas, interativas e versáteis. Desse modo, é possível ampliar as possibilidades de acesso à informação e utilizar o dicionário como material didático complementar para as aulas.

Nos dicionários editados em papel, podemos encontrar alguns desses elementos (imagens, realces nas palavras, tabelas), mas de forma restringida, devido ao suporte ser limitado e estático (PONTES, 2010; CAMPOS; NADIN, 2020). Nos DEs, porém, esses recursos podem ser amplamente aproveitados, visto que o suporte permite a máxima aplicação deles. Selistre (2010, p. 64) descreve mais especificamente alguns dos elementos multimodais que podem ser encontrados nos dicionários *on-line*:

Nos dicionários *on-line*, como não há problemas de espaço, o número de informações adicionais pode ser ampliado [...] há a possibilidade de incluir jogos interativos, material fotocopiável com atividades extras e acesso a outros dicionários.

Assim, verificamos que podem ser introduzidas também palavras do dia e outras informações que se julguem relevantes para os consulentes e que contenham elementos

multimodais. A inclusão de tais componentes e informações podem ampliar o valor didático das obras, sendo possível elaborar também dicionários eletrônicos pedagógicos que se tornem, gradativamente, ferramentas de referência para os aprendizes de línguas.

Campos e Nadin (2020, p. 111) explicam que a junção dos elementos verbais e não verbais no dicionário realiza uma conexão entre as informações lexicográficas do verbete “[...] e o conhecimento de mundo do usuário, diminuindo a distância entre o universo das palavras (mais abstrato) e o mundo real (concreto), possibilitando, portanto, mais inteligibilidade e palpabilidade ao consulente dos sentidos veiculados pelo dicionário”.

Já os *hiperlinks*, são elementos multimodais muito utilizados nos DEs, pois possibilitam a conexão das palavras registradas nos verbetes com outras, bem como a ligação com outros componentes, como sites, aplicativos. Segundo Duarte e Scherer (2009, p. 118-119) esses componentes caracterizam-se como:

Os primeiros hipertextos digitais marcavam seus *links* com uma palavra sublinhada, inicialmente em azul. Pesquisas e desenvolvimento no conceito de design interativo permitiram que o sublinhado se tornasse opcional, sendo o *link* reconhecido através da movimentação do mouse pela tela, gerando assim o *design* de uma interface mais limpa.

Vemos, assim, que os elementos que compõem os *hiperlinks*, podem receber alguma marcação diferencial, como ocorre no Dicionário Michaelis (Figura 6, p. 63) em que aparecem sublinhados e destacados em azul. Contudo, há DEs que não realizam esse realce em seus *hiperlinks*, eles possibilitam seu reconhecimento apenas por meio do mouse, como é o caso do *Diccionario de la Lengua Española*, em que todas as palavras presentes nos verbetes possibilitam a remissão. Ademais, recursos como estes podem tornar o texto lexicográfico mais atraente e eficaz aos consulentes do século XXI, acostumados com a tecnologia, suas muitas potencialidades e a rapidez com que buscam a aquisição de informações. Os DEs, ao incluírem esses elementos, podem ir muito além da apresentação e exposição de informações semânticas e gramaticais em seus verbetes.

Se os elementos multimodais forem explorados nas obras, podem originar dicionários muito mais completos e com informações que vão ampliar seu potencial didático (NADIN, 2013). Além disso, em nosso século, a busca por informações de forma rápida e eficiente pode favorecer o uso dos DEs e a procura por esses recursos. Para os aprendizes de línguas, a multimodalidade torna as obras mais didáticas, pois através dela é possível informar aspectos do idioma que movem as quatro habilidades (leitura, escrita, audição e fala).

Sobre os demais componentes estruturais dos dicionários (macro e microestrutura), apresentamo-los nas subseções seguintes. Destacamos suas características, elementos e algumas das diferenças encontradas nos dicionários disponíveis em suportes eletrônicos.

2.3.2 O componente macroestrutural dos dicionários

A macroestrutura caracteriza-se como um componente essencial para os dicionários e que, junto com a microestrutura, definem as obras lexicográficas. Borba (2016, n.p.) conceitua a macroestrutura da seguinte forma:

A macroestrutura é composta pelo conjunto de palavras-entrada (geralmente indicadas em negrito) lematizadas no dicionário, bem como pelos critérios de seleção e lematização dessas unidades léxicas. O conjunto de palavras-entrada incluídas precisaria refletir os critérios de seleção das mesmas. Tais critérios, por sua vez, precisariam estar em consonância com a classe, função e usuário almejados pelo lexicógrafo.

Diante desses aspectos, notamos que a macroestrutura corresponde à parte que insere as informações na direção vertical do dicionário e que, portanto, interfere no modo de organização de seus lemas. Nela se determina quantas e quais são as unidades selecionadas para compor as palavras-entrada da obra, ou seja, as lexias da língua que são submetidas à lematização no dicionário e que, quando inseridas no início de seus verbetes, ficam sempre em evidência. O realce nas palavras-entrada é feito para que o leitor possa identificá-las na página do dicionário de forma rápida.

Bugueño Miranda e Farias (2008) destacam que “[...] a macroestrutura é, ao mesmo tempo, o conjunto de unidades que constituem o escopo léxico selecionado para o dicionário e a estrutura de acesso” (p. 6). Notamos, diante disso, que essa parte estrutural das obras pode ser definida pela seleção da nomenclatura⁴⁰, ou seja, pela lista que compõe as palavras que irão figurar como lemas dos dicionários. Podemos incluir também o tamanho da nomenclatura, que se refere à quantidade de lemas selecionados para compor a obra, já a estrutura de acesso, destaca o modo como o usuário poderá acessá-los, se por ordem alfabética, por conceitos, pela digitação total ou de partes da palavra etc.

As palavras-entrada podem estar organizadas no dicionário em ordem alfabética linear ou alfabética com agrupamentos. A primeira organização refere-se aos dicionários impressos semasiológicos, em que a ordenação das unidades léxicas realiza-se

⁴⁰ Na tradição lexicográfica o termo nomenclatura pode ser usado como sinônimo de conjunto das entradas. (WELKER, 2004).

alfabeticamente. Já a segunda forma “[...] consiste em agrupar primeiro as palavras por famílias léxicas e ordená-las alfabeticamente” (PONTES, 2009, p. 78). Outro tipo de organização é a onomasiológica, na qual a ordenação dos lemas não ocorre na ordem alfabética linear, mas sim por temas.

Ainda sobre a forma de seleção da nomenclatura, é pertinente destacar que cabe ao lexicógrafo decidir quantas (definição macroestrutural quantitativa) e quais palavras-entrada (definição macroestrutural qualitativa) ele precisa selecionar para compor a macroestrutura (BUGUEÑO MIRANDA, 2007). Há ainda que considerar se a seleção partirá de um *corpus* ou de outro dicionário. Após o advento da Linguística de *Corpus*, o tratamento acerca da seleção da macroestrutura passou a ser realizado também por meio do critério da frequência, obtido através do trabalho com os *corpora* textuais. Assim, a seleção das unidades léxicas define-se segundo a frequência com que as palavras são encontradas nos textos.

Haensch (1982) destaca três critérios que motivam a seleção da macroestrutura do dicionário, o primeiro define-se pela finalidade (descritivo, normativo); o segundo pelo grupo de usuários ao qual a obra será destinada (aprendizes de línguas, especialistas, público geral etc.) e o terceiro refere-se ao tamanho da obra (grande, média, pequena ou de bolso). No que concerne aos DEs, a forma de organização da macroestrutura pode ser mais livre e também não se restringe apenas à ordem alfabética linear ou por temas, ainda que em alguns dicionários ela apareça. Notamos que essas diversas possibilidades de busca interferem no modo de organização da macroestrutura dos dicionários.

Segundo Selistre (2010), a organização macroestrutural do DE pode ser: a) igual a do dicionário em papel, na ordem alfabética; b) diretamente na caixa de pesquisa, na qual o usuário digita a palavra que quer verificar; c) por listas de opções de lemas, que aparecem quando o consulente digita incorretamente algum item; d) por símbolos, nos casos em que o usuário desconhece algum item da palavra, ele troca as letras por símbolos, e o dicionário oferece os lemas que se assemelham ao que está escrito.

Ademais, sobre a seleção das unidades léxicas nas obras eletrônicas, consideramos que podem depender do seu tipo, tamanho, público-alvo, finalidade e modos de organização. Todavia, essa triagem pode ser mais abrangente, visto que os DEs propõem servir a diversos públicos-alvo, desempenhar distintas finalidades e possuir diferentes formas de organização, por isso não apresentam apenas uma possibilidade de seleção e apresentação dos lemas.

2.3.3 A microestrutura dos dicionários

A *microestrutura* caracteriza-se por ser “[...] um conjunto de paradigmas (ou informações) ordenados e estruturados, dispostos horizontalmente, ou seja, linearmente, após a entrada, dentro de cada verbete” (PONTES, 2009, p. 95). Assim, observamos que enquanto a macroestrutura arranja as informações do dicionário verticalmente, a microestrutura arranja-as horizontalmente. Ela também define o dicionário, visto que sem a microestrutura não temos os elementos informativos que constituem o verbete. Para selecionar seus elementos, o lexicógrafo precisa definir quais as informações que devem conter no verbete, bem como a quantidade de dados que irá inserir.

Diante disso, para definir a composição da microestrutura também é necessário pensar nos aspectos que marcam a seleção dos materiais e que se caracterizam pela função, tipologia e público-alvo do dicionário e tipo de unidade léxica selecionada. É a partir da definição desses elementos que os componentes da microestrutura são selecionados. Garriga Escribano (2003) corrobora nossa afirmação e destaca que “As informações apresentadas por cada dicionário podem variar em função do propósito do dicionário, de seus destinatários ou de outros fatores⁴¹” (p. 105, TN). Assim, observamos que os critérios que definem a elaboração da obra e de sua macroestrutura são os mesmos que motivam a escolha das informações que compõem os verbetes.

Os componentes da microestrutura devem se adequar ao público, tipo e finalidade do dicionário para que não se apresentem informações superficiais ou em excesso e para que elas possam satisfazer as necessidades dos consulentes. Nos dicionários monolíngues fazem parte da microestrutura, entre outros elementos, as definições; nos bilíngues, os equivalentes e nos semibilíngues temos as definições juntamente com os equivalentes. Dessa forma, torna-se relevante apresentar o que salienta Carvalho (2001, p. 49):

(b) A mais básica e evidente diferença entre os dicionários monolíngues e bilíngues está no tipo de microestrutura, pois, enquanto estes trazem equivalências, naqueles encontramos definições do lema, que são dois tipos de informação bastante distintos. Desta diferença decorrem inúmeras outras que determinam tanto o que vai constar da estrutura do verbete quanto a sua organização.

Garriga Escribano (2003) elenca os elementos que podem constar na microestrutura dos dicionários, sejam eles impressos ou eletrônicos, a saber:

⁴¹ “Las informaciones recogidas por cada diccionario pueden variar en función del propósito del diccionario, de sus usuarios y destinatarios o de otros factores” (GARRIGA ESCRIBANO, 2003, p. 105).

[...] os dicionários podem apresentar informação sobre a etimologia, pronúncia e ortografia, classe gramatical e número, restrições de uso (que destacam se essa unidade tem uso frequente na língua, se se usa em uma determinada área geográfica, se é própria de uma determinada profissão ou atividade ou se está restringida a um determinado nível ou registro linguístico, etc.), os sinônimos e antônimos, as combinações léxicas existentes, os aspectos sintáticos relevantes (as preposições que ligam a construção, as limitações combinatórias, etc.), as irregularidades morfológicas (plurais irregulares, participios passado, conjugações verbais, etc.), e, claro, as definições das diversas acepções, com seus exemplos de uso⁴² (p. 105, TN).

Ressaltamos, no entanto, que dentre as muitas possibilidades de informações apresentadas por Garriga Escribano, a decisão sobre quais delas constarão de fato nos dicionários é, ou deveria ser tomada a partir da seleção do tipo de obra, da função para a qual ela está sendo pensada e o perfil de seu possível usuário.

Consideramos pertinente destacar, ainda, que nos tipos de dicionários mencionados, assim como nos DPs podem ser incluídos na microestrutura: os exemplos lexicográficos, as colocações e as unidades fraseológicas, pois são componentes que apresentam os possíveis contextos de uso da unidade léxica em questão; abreviaturas com o registro de uso ou do campo semântico, para auxiliar os usuários na compreensão da definição ou na seleção adequada do equivalente que se está buscando.

Nos dicionários disponíveis em suportes eletrônicos (DEs) todos os elementos descritos podem ser incluídos, juntamente com outras inúmeras informações que as obras permitem integrar. Ademais, os dados presentes na microestrutura desses dicionários não precisam ser apresentados ou consultados sequencialmente, como nos dicionários em papel, pois os DEs não se limitam apenas a essa forma de apresentação, embora seja ainda a mais utilizada pelas obras. Segundo Garriga Escribano (2003, p. 106),

[...] os dicionários eletrônicos ou digitais abrem novas maneiras do usuário receber a informação, assim que o lema já não é a única via de acesso: podemos receber as informações pelas abreviaturas, marcas de uso, palavras que aparecem na definição, etc. Ao mesmo tempo, podemos configurar a informação que queremos encontrar no verbete: em alguns dicionários podemos omitir a fraseologia, mas com certeza podemos eleger se queremos que apareça a etimologia, se queremos eliminar os exemplos, se preferimos

⁴² “[...] los diccionarios pueden recoger información sobre la etimología, la pronunciación y la ortografía, la categoría gramatical y el número, las restricciones de uso (que señalan si esa unidad tiene plena vigencia en la lengua, si se utiliza en una determinada área geográfica, si es propia de una determinada profesión o actividad, o si está restringida a un determinado nivel o registro lingüístico, etc.), los sinónimos y antónimos, las combinaciones léxicas en que aparece, los aspectos sintáticos relevantes (las preposiciones con que se construye, las limitaciones combinatorias, etc.), las irregularidades morfológicas (plurales irregulares, participios de pasado, conjugaciones verbales, etc.), y, por supuesto, las definiciones de las diversas acepciones, con sus ejemplos de uso” (GARRIGA ESCRIBANO, 2003, p. 105).

ver só sinônimos, etc. Cabe pensar que os procedimentos informáticos revolucionarão completamente a estrutura dos dicionários⁴³ (TN).

Observamos, desse modo, que os DEs possibilitaram a realização de diversas mudanças na microestrutura das obras lexicográficas. Os usuários podem localizar as informações de diversas formas, em diversos locais e podem, inclusive, em determinadas obras, selecionarem os elementos que eles querem que sejam apresentados nos verbetes. Todas essas características demonstram a flexibilidade que pode existir nos DEs e na apresentação de seus componentes.

Dentre todos os elementos que podem compor a microestrutura de um dicionário, damos destaque, a partir da seção seguinte, aos exemplos lexicográficos. Componentes que podem ser incluídos nos dicionários independentemente do tipo, estrutura, quantidade de línguas etc. e que são relevantes, pois cumprem inúmeras funções nas obras e, ainda, ampliam o seu valor didático.

⁴³ “[...] los diccionarios electrónicos o diccionarios digitales abren nuevas maneras de acceder a la información, así que el lema ya no es la única vía de acceso: se puede acceder por abreviaturas, por marcas, por palabras que aparecen en la definición, etc. A la vez, se puede configurar la información que se quiere encontrar en el artículo: en algunos diccionarios se puede omitir la fraseología, pero seguramente se podrá elegir si se quiere que aparezca la etimología, si se quieren eliminar los ejemplos, si se prefiere ver solo sinónimos, etc. Cabe pensar que los procedimientos informáticos revolucionarán completamente la estructura de los diccionarios” (GARRIGA ESCRIBANO, 2003, p. 106).

3 EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS: *UNA MIRADA AO SEU POTENCIAL DIDÁTICO*

Exigir es fácil; señalar es fácil; delegar es fácil; juzgar es fácil; quejarse es fácil; pero dar un buen ejemplo, ¡eso sí que es difícil! (Anônimo).

Escolhemos essa epígrafe para iniciarmos a seção na qual destacamos aspectos sobre os exemplos lexicográficos justamente porque podemos observar todos esses fatores, tanto na produção quanto na observação dos dicionários. Assim, ao elaborá-los ou analisá-los os (meta)lexicógrafos se veem diante de exigências que destacam o que deveriam ser essas obras, o que elas devem conter ou como deixá-las mais adequadas. Além disso, um dos itens que podem figurar nos dicionários são os exemplos lexicográficos cujas tarefas de seleção e de análise podem ser um tanto complexas. Nós, porém, buscamos realizar essa atividade, para destacar os pontos positivos e os negativos que podem ser verificados nos exemplos. Em nossas análises, observamos se são adequados aos alunos brasileiros aprendizes de espanhol e em quais perspectivas podem auxiliá-los, mas antes disso precisamos realizar algumas explicações acerca desses componentes.

Os exemplos lexicográficos são enunciados que podem compor os verbetes dos dicionários, independentemente do tipo de obra. Contudo, sua presença ainda é incerta, uma vez que não se configuram como componentes canônicos da microestrutura. Há, inclusive, várias discussões que permeiam os assuntos sobre a presença dos exemplos e se eles podem ser ou não viáveis para o dicionário. Todavia, tal ideia vem sendo redefinida, pois está ocorrendo um consenso entre os pesquisadores sobre o valor e a relevância dos exemplos.

Embora a discussão sobre essa temática seja frequente entre os pesquisadores nos últimos anos, é possível observar a preocupação com os exemplos de uso em trabalhos produzidos nos anos 70 do século XX. Autores como Rey-Debove (1971) e Dubois e Dubois (1971), naquela época, já apresentavam discussões sobre a pertinência e a função dos exemplos nos dicionários. Sobre a viabilidade desses enunciados e a relevância de sua presença nas obras, há autores e lexicógrafos que os consideram como componentes essenciais da microestrutura, Garriga Escribano (2003), por exemplo, destaca esse posicionamento: “Os exemplos constituem um elemento essencial na microestrutura de um dicionário de língua⁴⁴” (p. 119, TN).

⁴⁴ “Los ejemplos constituyen un elemento esencial en la microestructura de un diccionario de lengua” (GARRIGA ESCRIBANO, 2003, p. 119).

A respeito da presença desses componentes nos dicionários monolíngues, Dubois e Dubois (1971, p. 91) salientam “Os **exemplos**, extraídos de *corpus* ou criados pelo lexicógrafo, são frases onde a palavra-entrada é ilustrada em uma situação. Eles apresentam certo número de propriedades específicas em relação às frases da língua⁴⁵” (TN), o mesmo ocorre nos dicionários semibilíngues. Por outro lado, nas obras bilíngues os exemplos podem servir para diferenciar as várias acepções das unidades léxicas que aparecem relacionadas com suas possíveis traduções (equivalentes) (MODEL, 2009). Já Robles i Sabater (2011) enfatiza sobre a inclusão dos exemplos nos dicionários pedagógicos (DPs),

Na lexicografia pedagógica –monolíngue ou bilíngue–, o melhor aproveitamento dos exemplos possui ainda mais relevância, visto que os principais destinatários deste tipo de obras são falantes que não contam com uma competência plena em um idioma e carecem da intuição linguística do usuário nativo adulto para resolver suas dúvidas⁴⁶ (p. 248, TN).

Nos DPs, portanto, os exemplos podem ser mais relevantes porque auxiliam o modo como os aprendizes devem produzir suas frases na língua estrangeira. Ainda segundo Robles i Sabater (2011), para que os exemplos sejam eficazes nos dicionários pedagógicos é pertinente que contenham “[...] uma orientação não só prescritiva, mas, antes de tudo, comunicativa. Somente desse modo poderá se converter em uma ferramenta útil para o aluno em uma tarefa essencial como a produção oral e escrita⁴⁷” (p. 259, TN).

Desse modo, os exemplos servem para indicar como os consulentes podem realizar o emprego adequado de conjunções, preposições, flexões; distinguir as acepções das unidades léxicas; diferenciar os homônimos e outras características das palavras, permitindo, assim, seu emprego adequado e facilitando sua compreensão. Consideramos que as características descritas podem fazer com que os exemplos sejam importantes para os processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Bugueño Miranda e Farias (2006, p. 128) destacam que “O exemplo pode ser uma ferramenta importante para tornar a informação mais compreensível”. Comungamos da ideia dos autores e enfatizamos que a presença de

⁴⁵ “Les **exemples**, extraits du corpus ou forgés par le lexicographe, sont des phrases où le mot d’entrée figure par une occurrence. Ils présentent un certain nombre de propriétés spécifiques par rapport aux phrases de la langue [...]” (DUBOIS; DUBOIS, 1971, p. 91).

⁴⁶ “En la lexicografía didáctica –monolingüe o bilingüe–, el aprovechamiento óptimo de los ejemplos cobra todavía más relevancia, puesto que los principales destinatarios de este tipo de obras son hablantes que no cuentan con una competencia plena en un idioma y carecen de la intuición lingüística del usuario nativo adulto para resolver sus dudas” (ROBLES I SABATER, 2011, p. 248).

⁴⁷ “Un diccionario didáctico, especialmente uno pensado para el alumno extranjero, deberá tener una orientación no solo prescriptiva sino, ante todo, comunicativa. Únicamente de este modo podrá convertirse en una herramienta útil para el alumno en una tarea esencial como la producción oral y escrita” (ROBLES I SABATER, 2011, p. 259).

enunciados como mostras de línguas é relevante, visto que permitem que os aprendizes de línguas recebam conhecimentos adicionais e que são capazes de ampliar seu conhecimento.

Aliás, consoante Pontes (2009, p. 214), uma das explicações para a recente valorização dos exemplos ocorreu porque “A Linguística moderna tem colocado como fundamental a importância do eixo sintagmático na produção do significado das palavras, pois a contextualização e o significado se completam na construção do sentido”. A partir de estudos linguísticos recentes, notou-se que o aprendiz compreende de modo mais adequado o significado do léxico e da gramática, quando tem contato com esses elementos em enunciados, em unidades pluriverbais ou em combinações que mostram a palavra-entrada em um contexto. Podemos destacar, ainda, que “[...] as palavras de uma língua não podem ser consideradas como isoladas, descontextualizadas, por isso hoje existe um consenso em torno da necessidade de que apareçam exemplos de uso nos dicionários [...]” (PONTES, 2009, p. 214). Os enunciados fazem essa junção do léxico com a gramática, possibilitando, com isso, melhores condições para a compreensão deles e das informações descritas nos dicionários.

Os “[...] exemplos são, de fato, importantes para mostrar em que contextos pode ser empregado o lexema consultado” (WELKER, 2004, p. 161). Dessa forma, constatamos que através dos enunciados é possível compreender adequadamente como ocorre o emprego da palavra registrada no dicionário e acrescentamos que eles são importantes para que os usuários identifiquem também o(s) significado(s) das lexias. Por meio dos exemplos lexicográficos é possível incluir informações novas, que não aparecem nos verbetes ou em outros campos da estrutura das obras, sendo possível ampliar os dados do dicionário e da microestrutura (FUENTES MORÁN; GARCÍA PALACIOS, 2002).

Em vista disso, os enunciados, que se caracterizam como exemplos lexicográficos, são incluídos nos dicionários para destacarem e comprovarem aspectos semânticos e formais do lema. Eles podem ser inseridos nos verbetes por meio de combinações léxicas, unidades pluriverbais e/ou enunciados que contextualizam informações sobre o lema, que aparece disposto na entrada do verbete, ou sobre os equivalentes. Por esse motivo, consideramos que os exemplos constituem-se como a melhor categoria para explicar o significado das unidades léxicas. Jacinto García (2015a) reitera nossas afirmações ao apresentar que:

Um breve exemplo no interior dos verbetes pode nos ajudar a entender o significado de uma palavra ou a utilizá-la em um contexto mais adequado. [...] O emprego sistemático de exemplos supôs um avanço muito importante no desenvolvimento da dimensão sintagmática do dicionário. Hoje sabemos que as palavras não possuem um significado preciso se as apresentamos de

maneira isolada. O sentido se especifica quando as palavras se combinam entre si e são usadas em um determinado contexto⁴⁸ (p. 3, TN).

É importante ressaltar, no entanto, que o autor não quer dizer que as palavras não possuem significado quando estão sozinhas, mas sim que várias palavras possuem diversos significados e, nestes casos, os exemplos de uso podem auxiliar o consulente a empregá-las adequadamente. Uma unidade léxica que possui várias acepções ou que é homônima precisa desses enunciados para distinguir seus usos. Por meio das frases, é possível apresentar as combinações das unidades com outras palavras e as relações que elas possuem, mostrando ao usuário como utilizá-las de forma pertinente. O mesmo ocorre nos DPBs, pois os equivalentes também precisam dos exemplos para corroborar seus usos e as combinações que podem apresentar nas frases. Em muitos casos, podemos encontrar mais de um equivalente expresso no verbete, e os exemplos podem servir para distingui-los e/ou enfatizar seus aspectos em relação ao lema. Assim, quando os aprendizes de línguas entram em contato com os enunciados, eles podem esclarecer suas dúvidas, diferenciar as palavras e os significados das línguas e conseguir empregá-las melhor em suas produções.

Por conseguinte, os exemplos auxiliam na compreensão e na utilização das unidades, quer seja em contextos orais ou escritos. Eles configuram-se como capazes de potencializar “[...] o valor didático da obra, pois demonstram o significado da unidade léxica e seus usos, questões essas necessárias para que o lema seja utilizado de modo adequado no idioma” (OLIVEIRA; NADIN, 2018, p. 285). Diante disso, para que esses enunciados sejam relevantes para o dicionário e contribuam com seu público, consideramos que eles precisam:

- a) conter aspectos que destaquem o uso do lema e do equivalente;
- b) apresentar, por meio do contexto, seu significado e uso;
- c) mostrar possíveis combinações da unidade léxica, evidenciando aspectos sintáticos e semânticos;
- d) contribuir com a definição ou destacar o emprego do equivalente;
- e) apresentar informações adicionais que auxiliem os aprendizes na aquisição de dados que as outras partes do verbete não oferecem.

⁴⁸ “Un breve ejemplo en el interior de los artículos puede ayudarnos a entender el significado de una palabra o a usarla en el contexto más adecuado. [...] El empleo sistemático de ejemplos ha supuesto un avance muy importante en el desarrollo de la dimensión sintagmática del diccionario. Hoy sabemos que las palabras no poseen un significado preciso si se toman de manera aislada. El sentido se concreta cuando las palabras se combinan entre sí y se usan en un determinado contexto” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 3).

Sobre as características dos exemplos lexicográficos, Lara (2006, p. 139) destaca:

O exemplo no verbete tem duas características centrais: a) consiste de um enunciado que contém o vocábulo *mencionado* na entrada e b) introduz esse enunciado para apresentar a unidade léxica da entrada no uso, ou seja, recupera a palavra tal como aparece na prática social da língua⁴⁹ (TN).

Mediante o exposto, constatamos que os exemplos ilustram como os consulentes podem apresentar as unidades léxicas em suas produções na língua; quais palavras podem estar ligadas a elas para complementá-las; mostrar como se realiza o uso da lexia que está em relação de equivalência; explicitar como a palavra apresentada como lema e o equivalente ocorre em um enunciado concreto, dependendo de seu conteúdo semântico e da situação de uso considerada como adequada pelos falantes da língua. Assim, podemos considerar que “[...] os exemplos ajudam o usuário a evitar construções que, ainda que gramaticalmente sejam corretas, não resultariam aceitáveis para os falantes da língua que aprende⁵⁰” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 74, TN).

Além disso, em Dubois e Dubois (1971), encontramos a reflexão de que os exemplos podem justificar a definição da palavra-entrada e servem, em alguns casos, como parte da definição. Eles oferecem as construções sintáticas mais comuns do idioma, bem como as associações semânticas mais usuais, destacam comentários culturais e intertextuais e podem reinterpretar, com o senso atual, as frases de autores clássicos. Verificamos, assim, que eles são elementos plurifuncionais, pois podem informar vários aspectos seja da língua, seja de outras áreas.

A finalidade dos exemplos lexicográficos, segundo Model (2009) é

[...] fornecer informação relevante para as unidades descritas. Este fornecimento é compartilhado com todos os tipos de indicações pelo qual sua função particular depende do funcionamento de outros componentes do dicionário. Isso significa que sua função é cobrir as lacunas informativas que os outros tipos de indicações não cumprem⁵¹ (p. 118-119, TN).

⁴⁹ “El ejemplo en el artículo lexicográfico tiene dos características centrales: a) consiste de un enunciado que contiene el vocablo *mencionado* en la entrada y b) introduce ese enunciado para devolver el vocablo de la entrada a *uso*, es decir, recupera el vocablo tal como aparece en la práctica social de la lengua” (LARA, 2006, p. 139).

⁵⁰ “En definitiva, los ejemplos ayudan al usuario a evitar construir oraciones que, aunque gramaticalmente sean correctas, no resultarían aceptables para los hablantes de la lengua que aprende” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 74).

⁵¹ “[...] es suministrar información relevante para las unidades descritas. Este suministro lo comparten con todos los tipos de indicaciones por lo cual su función particular depende del funcionamiento de los otros componentes del diccionario. Esto significa que su función es cubrir las lagunas informativas que dejan por cubrir los otros tipos de indicación” (MODEL, 2009, p. 118-119).

Notamos através do disposto que os exemplos lexicográficos podem, inclusive, complementar as informações apresentadas na microestrutura e incluir dados que não foram inseridos pelos itens constantes nela. Ademais, eles podem contemplar explicações de ordem cultural, semântica, pragmática, histórica, entre outras. Por isso, podemos afirmar que são elementos essenciais nas obras lexicográficas, sobretudo nas de caráter pedagógico, pois ampliam as informações e as possibilidades de retenção do conhecimento pelos aprendizes.

Contudo, os enunciados devem conter dados sobre as unidades léxicas que sejam relevantes para os consulentes e que façam com que eles consigam compreendê-las, bem como aprenderem sobre outros componentes, desenvolvendo o conhecimento do léxico e de outras construções da língua (FARIAS, 2008). Entendemos que se os exemplos não possuírem tais características, dificilmente serão relevantes para a obra, pois não poderão auxiliar seus usuários.

3.1 As funções exercidas pelos exemplos lexicográficos nos dicionários

Como vimos, os exemplos lexicográficos, conforme o nome destaca, são enunciados inseridos nos verbetes dos dicionários para exemplificar o uso do lema e do equivalente no idioma, informar ou apresentar aspectos relativos aos seus significados e outras particularidades pertinentes. Eles se constituem como um “[...] paradigma importante na construção do sentido em um texto-verbete, pelas várias funções comunicativas que assume e pelos aspectos gramaticais e ideológicos que representa” (PONTES, 2010, p. 353). Diante disso, no que tange às funções dos exemplos nos dicionários, salientamos que elas podem ser várias e dependem especificamente do conteúdo e do tipo de dicionário, “Na verdade, um único exemplo pode cumprir ao mesmo tempo várias funções simultaneamente⁵²” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 72, TN).

Jacinto García (2015b) especifica essas funções dos exemplos e destaca que eles podem desempenhar dois grandes papéis específicos e que se dividem em *função linguístico-comunicativa* e *extralinguística-cognitiva*. Na função linguístico-comunicativa os exemplos lexicográficos podem mostrar elementos sintagmáticos referentes ao lema e ao infralema⁵³. Assim, segundo o autor (2015b) “Nestes casos, os exemplos servem para ensinar o usuário o

⁵² “En realidad, un único ejemplo suele cumplir al mismo tiempo varias funciones simultáneamente” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 72).

⁵³ Os infralemas são indicações do lema, apresentados no dicionário depois dos lemas e que dependem deles. Eles inserem novas informações dentro do verbete e podem formar-se por unidades pluriverbais, colocações e palavras que mudam de classe gramatical (JACINTO GARCÍA, 2015b).

modo como pode usar a unidade léxica representada no lema ou no infralema: que preposições o regem, com que palavras pode combinar, a que estilo pertence, etc.⁵⁴” (p. 160, TN). Já na função extralinguística-cognitiva: os exemplos podem apresentar, por meio dessa função, informações de cunho cultural, ideológico ou ainda, “[...] as funções extralinguísticas dos exemplos podem se relacionar com a transmissão de conhecimento enciclopédico ou de valores estéticos ou culturais⁵⁵” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 72, TN).

Rey-Debove (1971), por sua vez, distingue a função dos exemplos em *exemplos enciclopédicos* e *exemplos definidores*. Os primeiros se classificam pelos enunciados que dão um valor geral à unidade léxica, ou seja, nos exemplos são incluídas informações conhecidas e que tratam de verdades gerais e não pessoais. Ademais, as frases com dados enciclopédicos “[...] devem ter um valor de verdade no sistema sócio-cultural (lugar comum ou verdade científica), e não exprimir um julgamento pessoal⁵⁶” (REY-DEBOVE, 1971, p. 276, TN). Os exemplos definidores, por sua vez, são, para a autora, enunciados que reiteram a definição, uma vez que trazem o significado da unidade léxica. “O exemplo definidor apresenta então a definição metalinguística da palavra (o conteúdo da palavra-entrada provavelmente definido) em um contexto inteiro que constitui outra definição – explícita, – da palavra⁵⁷” (REY-DEBOVE, 1971, p. 286, TN).

Diante das descrições dos autores, constatamos que os exemplos lexicográficos podem apresentar quatro tipos de funções que oscilam entre destacar: **elementos linguísticos**, que se caracterizam pela demonstração de aspectos sintáticos e morfológicos do lema e das palavras que estão a sua volta; **elementos definidores**, cuja informação do enunciado reitera o que está presente em sua definição, fazendo, portanto, um desdobramento desta; **elementos extralinguísticos**, os quais demonstram por meio das frases, aspectos da cultura, história, ideologia dos povos que utilizam o idioma e **elementos enciclopédicos**, cujos enunciados explicam verdades gerais conhecidas e compartilhadas por todos e que podem ser aproveitadas no cotidiano do consultante. Cabe destacar, todavia, que essas possíveis funções

⁵⁴ “En estos casos, los ejemplos sirven para enseñar al usuario de qué modo puede usar la expresión léxica representada en el lema o en el infralema: qué preposiciones rige, con qué palabras suele combinarse, a qué estilo pertenece, etc.” (JACINTO GARCÍA, 2015b, p. 160).

⁵⁵ “[...] las funciones extralingüísticas de los ejemplos pueden relacionarse con la transmisión de conocimiento enciclopédico o de valores estéticos o culturales”. (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 72).

⁵⁶ “[...] doivent avoir une valeur de vérité dans le système socio-culturel (lieu commun ou vérité scientifique), et non exprimer un jugement personnel” (REY-DEBOVE, 1971, p. 276).

⁵⁷ “L’exemple définitionnel presente alors la définition métalinguistique du mot (le contenu du mot-entrée préalablement défini) dan un contexte qui constitue tout entier une autre définition – explicite, celle-ci – du mot” (REY-DEBOVE, 1971, p. 286).

são determinadas conforme as particularidades de cada dicionário, ou seja, podemos encontrar enunciados diferentes para cada tipo de obra e de acordo com seu destinatário.

Assim, não podemos considerar que todos os dicionários apresentarão essas quatro funções, mas sim que proporcionarão as que melhor se adequem às características da obra e a seu público-alvo. Cada possível público dos dicionários possui necessidades de consulta diferentes e os exemplos precisam estar em conformidade com elas, para que possam desempenhar suas funções adequadamente. Jacinto García (2015a) comprova nossa exposição ao afirmar que “Para poder estabelecer a função de um exemplo não só há que levar em conta seu conteúdo, mas também o tipo de dicionário em que se encontra. O mesmo exemplo em dicionários diferentes pode se interpretar de maneiras completamente distintas⁵⁸” (p. 69, TN). Se os parâmetros – usuário e tipo de dicionário – não são levados em conta no momento de selecionar os exemplos, os enunciados podem não cumprir adequadamente sua função, o que prejudica sua qualidade e não permite o destaque do seu valor didático e nem o do dicionário.

Diante disso, dividimos as descrições da funcionalidade dos exemplos a partir das obras selecionadas para nossa pesquisa. Assim, destacamos as funções dos enunciados em relação ao tipo e número de línguas dos dicionários e comprovamos que suas características e empregos distinguem-se e dependem dessas particularidades. Nos dicionários pedagógicos monolíngues (DPMs) os exemplos lexicográficos unem-se às definições para:

[...] comprovar, ilustrar ou abordar uma palavra-entrada. Enquanto a definição constitui um modelo geral e abstrato, os exemplos se comportam como modelos concretos, que servem ao usuário do dicionário para repeti-los ou para formar enunciados paralelos com o aval de um modelo de construção atual e culto (HERNÁNDEZ, 1994, p. 112 apud PONTES, 2010, p. 353-354).

Desse modo, os exemplos nos DPMs têm como função comprovar as características descritas na definição para que o consulente obtenha informações complementares ou para compreendê-la melhor. Além disso, pretende-se que a ocorrência deles auxilie o aprendiz a produzir enunciados adequados na língua, seja do ponto de vista gramatical ou pragmático. Os exemplos, quando presentes nessas obras podem demonstrar, inclusive, as acepções de uma palavra; distinguir os casos de polissemia e homonímia; explicitar seus possíveis antônimos ou apresentar informações sobre suas variantes.

⁵⁸ “Para poder establecer la función de un ejemplo no solo hay que tener en cuenta su forma y su contenido, sino también el tipo de diccionario en el que se encuentra. El mismo ejemplo en dos diccionarios diferentes puede interpretarse de formas completamente distintas” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 69).

Nos dicionários pedagógicos bilíngues (DPBs), por sua vez, os exemplos lexicográficos podem vir acompanhados de uma tradução do enunciado que facilita a compreensão dos equivalentes, pois explicam suas construções e podem distingui-los. Os exemplos nessas obras podem, ainda, ter a função de auxiliar os usuários do dicionário nos processos de produção e de recepção da LE. Se mediante os exemplos de uso o aprendiz obtém informações que mostram como utilizar os equivalentes adequadamente, esses são enunciados que ajudam a produção textual. Em contrapartida, se auxiliam na compreensão das unidades léxicas, as frases destacam aspectos gramaticais e semânticos e fazem com que o usuário obtenha dados que esclarecem o uso e o significado do lema.

Farias (2008) reitera nossas afirmações quando salienta que pode haver dois tipos de exemplos “[...] 1) exemplo para a compreensão, e 2) exemplo para a produção” (p. 104). Diante disso, a autora explica que “O exemplo para a compreensão cumpre pura e simplesmente a função de tornar mais clara a significação, de modo que sua apresentação está intimamente relacionada com a qualidade da paráfrase definidora [...]” (p. 104-105). Os exemplos para produção, por sua vez, apresentam “[...] o contexto sintático adequado da unidade léxica definida, levando em conta as possíveis dificuldades do consulente” (p. 105).

Model (2009) explica que as funções dos exemplos lexicográficos nas obras pedagógicas bilíngues, suas seleções e o modo como são apresentados podem variar também conforme essa dicotomia produção/recepção:

O foco ativo serve, sobretudo, para tratar questões de equivalência, como a seleção adequada de um equivalente em diferentes contextos, os aspectos em que diferem equivalentes parciais e o acesso onomasiológico a equivalentes e traduções acima do nível da palavra solta. Também no foco de uso, sobretudo, passivo, o exemplo cumpre funções ativas. Aqui os exemplos são de natureza semasiológica, pois precisam fornecer informação sobre a língua de partida. Esta informação é em primeiro lugar gramatical⁵⁹ (p. 152-153, TN).

Notamos, desse modo, que os exemplos podem explicitar as relações de equivalência entre a LM e a LE. Assim, convém apresentar as possíveis relações entre o lema e os equivalentes do DB. Parafraseamos as relações lema-equivalência realizadas por Carvalho (2001) e as apresentamos:

⁵⁹ “El foco activo sirve sobre todo para tratar cuestiones de equivalencia, como la elección acertada de un equivalente en diferentes contextos, los aspectos en que difieren equivalentes parciales y el acceso onomasiológico a equivalentes y traducciones encima del nivel de la palabra suelta. También en el foco de uso sobre todo pasivo, el ejemplo cumple funciones activas. Aquí los ejemplos son de naturaleza semasiológica ya que precisan suministrar información acerca de la lengua de partida. Esta información es en primer lugar gramatical” (MODEL, 2009, p. 152-153).

- Há uma única relação de equivalência: esse caso é mais raro, porém, ocorre quando existe a correspondência de significados entre as palavras das duas línguas;
- Existe uma relação divergente entre o lema e o equivalente: esse caso é mais frequente e se estabelece quando há “[...] um lexema na língua-fonte e vários na língua-alvo” (p. 114);
- Entre o lema e as equivalências ocorre uma relação de convergência: nessa relação encontramos um equivalente que corresponde a mais de um lema;
- Há uma relação lema-equivalente multivergente: nela “[...] o lema possui mais de uma equivalência, as quais só cobrem parte dos significados do lema e podem, por sua vez, ter como correspondência outro(s) lema(s)” (p. 116);
- Ausência de equivalência: nesses casos só existe expressão lexical do lema e as relações de equivalência só podem ocorrer por meio de explicações que destaquem o significado da unidade léxica.

Os exemplos lexicográficos nos DPBs podem facilitar as relações existentes entre os lemas e seus equivalentes. Por meio da demonstração do significado da palavra em uma frase, os exemplos auxiliam o aprendiz a realizar o emprego dessas formas e a solucionar possíveis dúvidas que os equivalentes por si só não resolvem. Os enunciados inserem o equivalente em uma situação de uso que é adequada na língua, permitindo que o aprendiz os reproduza em suas produções escritas e compreenda os níveis de convergência e de divergência existentes entre a unidade léxica e seu equivalente.

No que concerne à função dos exemplos nos DPBs que podem contribuir à produção, Jacinto García (2015a) explica que “Os dicionários bilíngues os incluem com frequência para auxiliar os aprendizes na produção de enunciados corretos tanto do ponto de vista gramatical quanto idiomático⁶⁰” (p. 3, TN). Em vista disso, constatamos que os enunciados ajudam o aprendiz a empregar o equivalente nos processos de produção escrita da LE, adequando-o às exigências gramaticais, semânticas e pragmáticas do idioma. Assim sendo, no quadro a seguir (Quadro 4), especificamos detalhadamente as funções que os exemplos lexicográficos podem cumprir, quando se destinam a auxiliar na produção ou na recepção de textos na LE.

⁶⁰ “Los diccionarios bilingües los incluyen con frecuencia para facilitar a los aprendices la producción de enunciados correctos tanto desde el punto de vista gramatical como idiomático” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 3).

Quadro 4: Funções dos exemplos para a produção e recepção de textos

Dicionários Pedagógicos Bílingues	
<u>Produção na LE</u>	<u>Recepção na LE</u>
- Destaca a unidade léxica em um contexto, realçando seus elementos sintáticos.	- Explica e esclarece o sentido da palavra.
- Comprova, completa e mostra explicações gramaticais.	- Distingue as acepções.
- Mostra o uso das relações sintáticas existentes na frase.	- Pode incluir informações ideológicas.
- Apresenta a palavra-entrada em um contexto e pode indicar registros estilísticos.	- Apresenta informações semânticas.
- Explica o uso adequado da palavra-entrada, não apenas o que se refere à norma culta.	- Destaca aspectos enciclopédicos como informações de ordem cultural e social.

Fonte: Adaptado de Pontes (2010, p. 356-359).

Como vemos no Quadro 4, os exemplos podem apresentar informações sobre a cultura, história e outras questões existentes no idioma estudado. Assim, o aprendiz tem mais contato com as realidades que permeiam a LE, podendo, inclusive, fazê-lo refletir sobre a realidade da sua língua. A partir dessas perspectivas, ele consegue compreender os elementos que interferem na língua do outro e os que influenciam a sua. Baccin (2016, p. 106) salienta esse ponto de vista:

A cultura de origem exerce uma inevitável influência no modo de perceber e de interpretar a si mesmo, os outros e o ambiente que nos circunda. Observar e tornar-se consciente dessa influência permite aumentar o repertório cultural e, em contato ou imersos em outra cultura, compreender que existem outras soluções e outras maneiras de viver e de se organizar em sociedade e coletividades.

A presença do componente cultural nos exemplos lexicográficos promove o direcionamento do olhar do consulente para elementos que interferem na vida do outro. A inclusão de enunciados que destaquem no DPB aspectos da cultura, história, formas de viver e de se comportar dos povos que utilizam a LE fazem com que o aprendiz seja colocado em contato com esses assuntos, ampliando o conteúdo das aulas. A obtenção desses dados pode, ainda, motivar os usuários do DPB a usá-lo como um material didático complementar para suas atividades, o que facilita, auxilia e amplia seu processo de aprendizagem na LE.

Por fim, nos dicionários pedagógicos semibílingues (DPSBs) os exemplos podem servir como informações que potencializam ainda mais o valor didático dessas obras. Outrossim, vale salientar que nas obras semibílingues os enunciados servem como elementos que fazem referência à palavra-entrada e à definição, já que a presença do equivalente auxilia na compreensão do uso da unidade léxica dentro da frase. Sobre os exemplos nos DPSBs, cabe apresentar, ainda, o que defende Durão e Andrade (2009, p. 1091-1092), “A utilização

de orações-modelo nos verbetes é imprescindível para ajudar os leitores-aprendizes a apurar adequadamente o significado do lema”. Observamos que nessas obras os enunciados adquirem uma categoria de componente complementar que reitera a informação apresentada na definição, fazendo com que o aprendiz obtenha dados adicionais que podem auxiliá-lo em sua aprendizagem.

3.2 A tipologia dos exemplos lexicográficos

O último aspecto que consideramos pertinente explicar sobre os exemplos corresponde a sua tipologia. Baseamo-nos em Lima (2017) para destacarmos e diferenciarmos três categorias que definem os tipos de exemplos existentes nos dicionários, as quais destacam: (i) como se classificam as frases e de onde são selecionadas e coletadas; (ii) qual é a estrutura dos exemplos, se são formados por enunciados, por combinações da unidade léxica com outras lexias ou por unidades pluriverbais e (iii) como podemos definir os tipos de informações presentes nos exemplos. Diante disso, constatamos que as tipologias dos exemplos lexicográficos podem ser classificadas segundo a: **origem** da seleção dos enunciados; **estrutura** da frase indicada como exemplo e **tipo de informação** inserida.

Sobre a **origem** dos exemplos, autores como Welker (2004), Pontes (2009; 2010), Model (2009), Jacinto García (2015a; 2015b) realizam algumas descrições. À vista disso, discorreremos sobre o que salienta Jacinto García (2015b):

Os exemplos podem ser **inventados** pelo próprio redator do dicionário, já que a função comunicativa ou ilustrativa prevalece sobre a função normativa, que estabelece a garantia da informação dada no dicionário. Pelo contrário, os dicionários de codificação podem se basear em exemplos de **corpus** e exemplos de **testemunho**, posto que o valor de garantia que esses oferecem tem uma importância semelhante ou superior a de sua função ilustrativa⁶¹ (p. 160, TN) (grifos nosso).

Em Pontes (2010), temos também a proposta de três tipos de exemplos que, porém, são descritos de forma distinta “Os exemplos podem ser extraídos de *corpora* textuais, orais ou escritos (*exemplos autênticos*), podem ser inventados (*exemplos fabricados*) ou ainda baseados em *corpus*, mas adaptados pelo lexicógrafo (*exemplos adaptados*)” (p. 359). Além dessas classificações temos as descritas por Welker (2004, p.150) e que julgamos pertinente

⁶¹ “Los ejemplos pueden ser inventados por el propio redactor del diccionario, ya que la función comunicativa o ilustrativa prevalece sobre la función normativa, que establece la garantía de la información dada en el diccionario. Por el contrario, los diccionarios de codificación pueden basarse en ejemplos de corpus y ejemplos de testimonio, puesto que el valor de garantía que estos ofrecen tiene una importancia semejante o superior a la de su función ilustrativa” (JACINTO GARCÍA, 2015b, p. 160).

destacar que “Usando-se *abonar* nesse sentido restrito, e *exemplo* no sentido de “frase ou trecho de frase que serve para exemplificar”, deve-se, portanto, diferenciar entre: exemplos autênticos, abonados e exemplos construídos, inventados”. Com base nas descrições apresentadas e nas possíveis definições que demonstram os tipos de exemplos lexicográficos existentes, realizamos a seguinte divisão acerca de sua origem:

- 1) Exemplos inventados/criados pelo autor: esses exemplos caracterizam-se por serem elaborados pelo próprio lexicógrafo e/ou grupo de lexicógrafos que produziram o dicionário. Neste tipo o lexicógrafo “[...] é quem cria o exemplo para ilustrar o uso da palavra tratada no verbete do dicionário⁶²” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 58, TN);
- 2) Exemplos extraídos de *corpus*: são enunciados selecionados e coletados a partir de *corpus* de textos escritos ou orais que auxiliam a produção do dicionário. Eles são, nos dias atuais, os tipos de exemplos mais encontrados nas obras “[...] para muitos pesquisadores, são mais eficientes e eficazes, tornando-se, por isso, os mais apropriados para os consulentes” (SILVEIRA NETO, 2014, p. 52);
- 3) Exemplos literários: são enunciados provenientes de textos literários e que, antigamente, proporcionavam maior prestígio às obras. Todavia, atualmente, são menos recorrentes;
- 4) Exemplos adaptados: são aqueles que recebem alguma modificação por parte do lexicógrafo para que se adequem melhor às exigências do tipo de dicionário, função e destinatário. Segundo Pontes (2009, p. 220) “[...] são aqueles extraídos de *corpora*, mas adaptados pelo lexicógrafo”.

Julgamos que, atualmente, três desses tipos de exemplos são os mais utilizados para compor os verbetes das obras, os exemplos oriundos de *corpus*, os exemplos inventados/criados e os adaptados. Não destacamos qual tipo de exemplo julgamos mais adequado para compor os dicionários, pois esse não é o intuito de nossa pesquisa. Contudo, consideramos que os exemplos oriundos de *corpus*, sejam eles adaptados ou não, trazem mais cientificidade à escolha dos enunciados e atestam os reais usos do idioma descrito no dicionário, visto que o *corpus* caracteriza-se por ser:

⁶² “[...] es quien crea el ejemplo para ilustrar el uso de la voz tratada en el artículo del diccionario” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 58).

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SANCHEZ, 1995, p. 8).

Quanto à **estrutura** do exemplo lexicográfico, Rey-Debove (1971), Model (2009), Pontes (2010) e Jacinto García (2015a; 2015b) destacam que há três tipos: (i) os exemplos presentes em um enunciado ou em uma frase completa; (ii) os definidos como unidades pluriverbais, que não chegam ao nível da frase e (iii) os que mostram apenas as combinações usuais da unidade léxica (JACINTO GARCÍA, 2015a). Podemos encontrar nos dicionários as três estruturas citadas, porém, consideramos que os exemplos apresentados na forma de frases são mais eficientes, uma vez que nelas destacam-se os usos, os significados e o modo adequado de se usar ou de compreender a palavra-entrada ou seu equivalente. Pontes (2010) apresenta que essa “[...] é a forma mais adequada para representar o exemplo lexicográfico, por ser capaz de contextualizar a entrada de maneira completa, tanto situacional quanto semanticamente [...]” (p. 364).

Por fim, outra particularidade que define as tipologias dos exemplos compreende o **tipo de informação** que pode ser inserida. Devemos considerar que podem ser incluídos nos enunciados que servem como exemplos: informações linguísticas, extralinguísticas e/ou metalinguísticas (REY-DEBOVE, 1971; JACINTO GARCÍA, 2015a; 2015b; PONTES, 2009; 2010). De acordo com Robles i Sabater (2011), “[...] os exemplos devem proporcionar informações referidas tanto ao significado como ao contexto interlinguístico e extralinguístico do emprego discursivo de uma palavra⁶³” (p. 252, TN).

Assim, cabe destacar que os exemplos com **informações linguísticas** apresentam os usos e as combinações mais adequadas das unidades léxicas e dos equivalentes; as **extralinguísticas** mostram, por meio das frases, aspectos sobre os costumes, a política, a culinária, a arte, a história do idioma que está representado na obra e as **metalinguísticas** constituem-se como uma segunda definição, visto que descrevem semanticamente a unidade léxica ou o equivalente. Desse modo, por meio dos diferentes tipos de informações que as frases podem conter, os aprendizes adquirem dados variados e que podem ampliar sua aprendizagem na língua estrangeira.

⁶³ “[...] los ejemplos deben proporcionar informaciones referidas tanto al significado como al contexto interlingüístico y extralingüístico del empleo discursivo de una palabra” (ROBLES I SABATER, 2011, p. 252).

Para finalizar nossas discussões sobre os exemplos, consideramos pertinente ressaltar o que salienta Pontes (2012, p. 95):

[...] deverão ser descartados os exemplos que não sirvam para nada, possam causar pistas perdidas ou apresentar contradições em relação à definição. Também os que aparecem como um adorno, incluídos simplesmente porque se disse que os exemplos de uso são importantes nos dicionários escolares.

À vista disso, compreendemos que as características e as funções que os exemplos lexicográficos desempenham nos dicionários destacam seu *status* de elemento relevante da microestrutura. Em conformidade com as palavras de Silveira Neto (2014, p. 46),

Consideramos improdutivo enxergar o exemplo apenas como ferramenta metalexigráfica com a finalidade de dirimir dúvidas quanto a uma palavra-entrada. Certo é que, muito mais que isso, ele desempenha papéis e funções que vão preencher a necessidade de conhecimentos enciclopédicos dos consulentes.

Entretanto, notamos que se a escolha dos exemplos de uso não for realizada a partir de critérios definidos ou de acordo com o tipo de dicionário e usuário, eles não poderão destacar os pontos positivos que possuem. Por isso é que comungamos da ideia de Pontes (2012) de que eles podem ser descartados se não desempenharem as funções que evidenciem suas qualidades. É por esse motivo, inclusive, que analisamos o valor didático desses componentes. Assim, podemos destacar se os exemplos descritos nos dicionários são relevantes para o tipo de obra e público-alvo ou se podem ser considerados apenas ilustrativos, uma vez que não contribuem para a compreensão do lema e/ou não acrescentam informações que podem auxiliar nosso usuário em potencial.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: DO PROCESSO DE SELEÇÃO DO OBJETO AOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Apresentamos nesta seção a descrição dos procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Para seu desenvolvimento houve a necessidade de cumprirmos diferentes etapas para a posterior realização das análises dos exemplos lexicográficos, nosso objeto de estudo. Diante disso, apresentamos, primeiramente, as informações acerca dos dicionários eletrônicos (DEs) utilizados em nosso trabalho; descrevemos os componentes, estrutura e características das obras, bem como os aspectos que envolvem seus exemplos; na sequência, discorremos sobre os parâmetros que serviram à seleção das palavras-entrada e as características que elas possuem. Realizamos, ainda, a descrição dos critérios estabelecidos para a análise dos exemplos de uso nos DEs, apresentamos sua coleta e destacamos os procedimentos realizados para a seleção das amostras que motivaram as posteriores análises.

4.1 A seleção dos dicionários eletrônicos: descrição e tipologia das obras

Nesta subseção, expomos os critérios que estabelecemos para a seleção das obras e as apresentamos nos Quadros 5, 6 e 7, descrevendo suas características.

Selecionamos 10 (dez) dicionários eletrônicos para realizar a coleta dos exemplos lexicográficos. Todavia, para selecionar os dicionários que compõem as fontes do *corpus* de nossa pesquisa estabelecemos, primeiramente, um conjunto de critérios, a saber:

- i. Dicionários disponíveis em suportes eletrônicos (CD-ROM, DVD, *on-line*, aplicativos);
- ii. Dicionários monolíngues de espanhol, bilíngues ou semibilíngues português-espanhol/espanhol-português;
- iii. Dicionários eletrônicos publicados recentemente;
- iv. Dicionários que possam ser utilizados nos contextos de ensino e de aprendizagem de língua espanhola no Brasil, ainda que não pertençam à categorização de dicionário pedagógico⁶⁴.

⁶⁴ Queremos salientar, mais uma vez, que nem todas as obras selecionadas se enquadram nos parâmetros da Lexicografia Pedagógica, entretanto, apesar disso, apresentam as informações lexicográficas de forma bastante didática e, por serem de acesso livre, costumam ser usadas em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas no Brasil. Isso justifica a inclusão de tais obras em nossa análise, haja vista ser nosso objeto o exemplo lexicográfico.

No Quadro 5, apresentamos as informações acerca dos 10 (dez) DEs selecionados, que incluem: a descrição dos nomes e as siglas adotadas por nós para mencioná-los ao longo do texto, as quantidades e os tipos de dicionários escolhidos, ou seja, quantos e quais são bilíngues, monolíngues e semibilíngues⁶⁵.

Quadro 5: Fontes do *corpus* de análise: dicionários

Dicionários eletrônicos selecionados	Siglas⁶⁶	Suportes	Tipologia das obras
<i>Diccionario de la Lengua Española – RAE</i> . 2019.	DLE	<i>On-line</i>	Dicionários monolíngues de espanhol 4 (quatro) DMs
<i>Diccionario Clave – Diccionario de uso del español actual</i> . 2014.	DCEA	<i>On-line</i>	
<i>Diccionario del Español de México (DEM)</i> . 2019.	DEM	<i>On-line</i>	
<i>Diccionario de uso del español María Moliner. Versión 3.0</i> . 2007.	DUE	DVD	
Michaelis Dicionário Escolar Espanhol. Espanhol-Português/Português-Espanhol. 2018.	DEMIC	Aplicativo	Dicionários bilíngues espanhol/português e português/espanhol 5 (cinco) DBs
Linguee Dicionário espanhol-português e buscador de traduções. 2020.	DEPL	<i>On-line / Aplicativo</i>	
<i>Diccionario Edelvives: español-portugués: português-espanhol</i> . 2014.	DEDEL	CD-ROM	
<i>Diccionario Escolar: portugués/español español/portugués</i> . 2009.	DESBS	CD-ROM	
Dicionário WordReference.com espanhol-português. 2020.	DWR	<i>On-line / Aplicativo</i>	
Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol. 2014.	DSE	Aplicativo	Dicionário semibilíngue espanhol-português 1 (um) DSB

Fonte: Elaborado pela autora.

Selecionamos diferentes tipos de DEs para que possamos observar: a) se os exemplos lexicográficos estão incluídos em seus verbetes; b) como ocorre a disposição desses

⁶⁵ Não incluímos em nosso *corpus* de análise o *Diccionario Señas*, ainda que seja uma obra de referência para os contextos de ensino e de aprendizagem de espanhol no Brasil. O dicionário eletrônico ao qual temos acesso mediante o exemplar do dicionário em papel *Señas* se refere à outra obra, esta oferece acesso restrito a um dicionário monolíngue de língua espanhola, que não se relaciona com a tipologia do *Señas*, visto que é classificado como semibilíngue.

⁶⁶ Elaboramos uma identificação específica, na forma de siglas, para cada um dos dicionários eletrônicos selecionados neste trabalho.

enunciados; c) os parâmetros utilizados pelos dicionários para a apresentação dos exemplos; d) se a tipologia das obras interfere na presença e nas características dos enunciados.

Incluimos mais de uma obra em cada categoria de dicionário, exceto no caso do semibilíngue, pois, assim, tornou-se possível observar e analisar como ocorre a presença dos exemplos lexicográficos nos verbetes dos DEs, conforme o tipo e o número de línguas. Salientamos que a seleção dos dicionários eletrônicos (vide Quadro 5) não seguiu uma ordem ou quantidade específica. Aliás, consideramos relevante incluir diferentes suportes eletrônicos (*on-line*, CD-ROM, DVD e aplicativos) para destacar que, atualmente, eles são diversos e adaptados às diferenças promovidas pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's).

No Quadro 6, que apresentamos a seguir, informamos as características que cada DE possui, de acordo com as descrições presentes no *front matter*, uma vez que esta parte introduz as informações sobre a estrutura e o conteúdo da obra. Diante disso, consideramos pertinente reiterar o significado da parte supramencionada:

O front matter 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. (NADIN, 2009, p. 128).

Assim, no *front matter* apresenta-se o modo no qual as informações contidas no dicionário estão definidas, juntamente com a sua organização. Por meio dele, o consulente pode compreender como utilizar o dicionário e, conseqüentemente, a usá-lo de forma eficiente. Incluimos no Quadro 6 as características e as especificidades descritas nas obras, como o número de unidades léxicas e verbetes registrados, a edição, as informações sobre os exemplos lexicográficos e os possíveis públicos-alvo das obras, ou seja, se estão ou não direcionadas a destinatários específicos. Cabe ressaltar que destacamos as informações sobre o público-alvo com o fito de evidenciar o possível consulente para o qual os dicionários foram desenhados. Desse modo, podemos refletir se os exemplos de uso estão adequados a esse perfil do usuário em potencial.

Quadro 6: Características das obras: descrições presentes no *front matter*

Dicionários eletrônicos	Características descritas no <i>front matter</i>		
	Caraterísticas das obras	Sobre os exemplos	Públicos-alvo
DLE	“A 23ª edição registra mais de 93000 lemas. Apresenta novidades na estrutura dos verbetes a fim de facilitar a consulta da informação ⁶⁷ ”.	O dicionário apresenta exemplos marcados em itálico.	“O Dicionário se dirige fundamentalmente a falantes cuja língua materna é o espanhol, [...] aos hispânicos, docentes e estudiosos da língua espanhola em todo o mundo ⁶⁸ ”.
DCEA	“O dicionário CLAVE é, com suas mais de 80.000 definições, a eleição mais completa para quem tem dúvidas sobre o uso do espanhol [...]” ⁶⁹ .	X	Destinado a consulentes que tem dúvidas sobre a língua espanhola.
DEM	“O Dicionário de espanhol do México é [...] um dicionário integral do espanhol em sua variedade mexicana, elaborado sobre a base de um amplo estudo do <i>Corpus</i> do espanhol mexicano contemporâneo [...]” ⁷⁰ .	“[...] uma série de acepções ordenadas, seguidas na maior parte das vezes por exemplos extraídos dos textos do CEMC ⁷¹ e por exemplos dos usos habituais das palavras [...]” ⁷² .	“Registrou-se todo o vocabulário usual do México, como se dizia antigamente, independentemente do nível de língua em que se costuma utilizar ⁷³ ”.
DUE	“O corpus atual do DUE está constituído por 90.045 entradas e cerca de 190.000 acepções e subacepções, incluídos os advérbios terminados em –mente que figuram como sublemas ⁷⁴ ”.	“[...] com abundantes e expressivos exemplos [...] Incluem-se imediatamente depois da definição, seguido de dois pontos e entre aspas simples ⁷⁵ ”.	“[...] instrumento para guiar no uso do espanhol tanto aos que o tem como idioma próprio como a aqueles que o aprendem ⁷⁶ ”.

⁶⁷ “La 23.ª edición registra más de 93 000 lemas. Presenta novedades en la estructura de los artículos con el fin de facilitar la consulta de la información”.

⁶⁸ El Diccionario se dirige fundamentalmente a **hablantes cuya lengua materna es el español, a los hispanistas, docentes y estudiosos de la lengua española en todo el mundo**”.

⁶⁹ “El diccionario CLAVE es, con sus más de 80.000 definiciones, la elección más completa para quienes tienen dudas sobre el uso del español [...]”.

⁷⁰ “El Diccionario del español de México [...] es un diccionario integral del español en su variedad mexicana, elaborado sobre la base de un amplio estudio del *Corpus* del español mexicano contemporáneo [...]”.

⁷¹ *Corpus del español mexicano contemporáneo*.

⁷² “[...] una serie de acepciones ordenadas, seguidas la mayor parte de las veces por ejemplos sacados de los textos del CEMC y por ejemplos de los usos habituales de las palabras [...]”.

⁷³ “Se ha registrado todo el vocabulario usual en México, como se decía antes, **independentemente del nivel de lengua en que suele utilizarse**”.

⁷⁴ “El corpus actual del DUE está constituido por 90.045 entradas y casi 190.000 acepciones y subacepciones, incluidos los adverbios terminados en –mente que figuran como sublemas”.

⁷⁵ “[...] con abundantes y expresivos ejemplos [...] Se incluyen inmediatamente después de la definición, tras dos puntos y entre comillas simples”.

⁷⁶ “[...] instrumento para **guiar en el uso del español tanto a los que lo tienen como idioma propio como a aquellos que lo aprenden** [...]”.

DEMIC	“[...] contém mais de 30.000 verbetes, elaborados de acordo com as normas linguísticas atuais, levando-se em consideração também as tendências e expressões da linguagem coloquial”.	“É importante notar os muitos exemplos que servem para contextualizar o uso de determinado significado e facilitar o seu entendimento”.	“[...] este dicionário se propõe despertar no estudante brasileiro a percepção para o rico vocabulário espanhol, com as informações importantes e necessárias ao domínio do idioma ”.
DEPL	“Linguee é a combinação única de um dicionário e um buscador que te permite buscar palavras e expressões em milhares de milhões de textos bilíngües ⁷⁷ ”.	“Em comparação com dicionários <i>on-line</i> tradicionais, Linguee contém aproximadamente 1.000 vezes mais exemplos de traduções ⁷⁸ ”.	“Nosso objetivo é ser o dicionário <i>on-line</i> mais completo e de maior qualidade do mundo ⁷⁹ ”.
DEDEL	“[...] é uma obra que pode acompanhar o usuário desde sua primeira aproximação ao espanhol até o uso fluente do idioma nas situações comunicativas mais habituais ⁸⁰ ”.	X	“[...] pretende ser uma referência e uma ferramenta prática para os brasileiros que desejam envolver-se no estudo da língua espanhola ⁸¹ ”.
DESBS	“Como todo dicionário escolar é um dicionário seletivo: não percorre todas as palavras e todos os significados de duas línguas tão ricas como o português e o espanhol, mas sim aqueles de uso frequente, e não tão frequente, mas de interesse para o estudante, até um total de 100.000 palavras e locuções ⁸² ”.	X	“[...] é um valioso instrumento que resultará de grande utilidade nas tarefas que enfrenta o estudante luso-falante de espanhol como língua estrangeira ⁸³ ”.
DWR	O WordReference.com é um dicionário de referência para o inglês e outros idiomas em geral. O dicionário é elaborado	X	X

⁷⁷ “Linguee es la combinación única de un diccionario y un buscador que te permite buscar palabras y expresiones en miles de millones de textos bilingües”.

⁷⁸ “En comparación con los diccionarios en línea tradicionales, Linguee contiene aproximadamente 1.000 veces más ejemplos de traducciones”.

⁷⁹ “Nuestro objetivo es ser el **dicionario en línea más completo** y de mayor calidad del mundo”.

⁸⁰ “[...] es una obra que puede acompañar al usuario desde su primera aproximación al español hasta su manejo fluido del idioma en las situaciones comunicativas más habituales”.

⁸¹ “[...] pretende ser una referencia y una herramienta práctica para los **brasileños que desean involucrarse en el estudio de la lengua española**”.

⁸² “Como todo diccionario escolar es un diccionario selectivo: no recoge todas las palabras y todos los significados de dos lenguas tan ricas como el portugués y el español, sino aquellas de uso frecuente, y no tan frecuente, pero de interés para el estudiante, hasta un total de 100.000 palabras y locuciones”.

⁸³ “[...] es un valioso instrumento que resultará de gran utilidad en las tareas a las que se enfrenta el **estudiante lusohablante de español como lengua extranjera**”.

	através de outros dicionários e de fóruns, nos quais o consultante escreve suas perguntas e os desenvolvedores as incluem em sua macroestrutura e a descrevem.		
DSE	“[...] esta nova edição do dicionário, revista e atualizada, incorpora muitos vocábulos mais frequentemente utilizados no contexto do ensino/aprendizado do espanhol como língua estrangeira no Brasil, bem como nos materiais didáticos usados atualmente nas salas de aula, sendo assim uma valiosa ferramenta para o estudante”.	X	“Idealizamos este dicionário como um instrumento orientado a facilitar aos estudantes brasileiros a compreensão da língua espanhola ”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas informações coletadas no *front matter* dos 10 (dez) dicionários foi possível considerar que nosso *corpus* contém 4 (quatro) dicionários que se propõem a auxiliar especificamente aprendizes brasileiros estudantes de espanhol (DEMIC, DEDEL, DESBS e DSE). Já os outros 6 (seis) dicionários identificam-se como destinados a um público geral, não havendo, portanto, uma delimitação explícita de consultante (DLE, DCEA, DEM, DUE, DEPL e DWR).

As informações sobre os exemplos lexicográficos, presentes no *front matter* dos dicionários, são relevantes, pois servem para verificar se esses enunciados estão inseridos nas obras e se nelas explicam-se sua presença e suas características. De acordo com as descrições coletadas, observamos que os dicionários DCEA, DEDEL, DESBS, DWR e DSE não incluem informações sobre os exemplos lexicográficos. Não encontramos nestes dicionários nenhum dado que faça referência à presença ou às características dos exemplos, por isso, nesta primeira visualização sua presença torna-se incerta.

Diante das descrições apresentadas no Quadro 6, sobre o público-alvo e demais propriedades das obras, foi possível observar, ainda, os tipos de dicionários que compõem o *corpus* de nossa pesquisa. A descrição do tipo de obra é relevante para analisarmos os exemplos lexicográficos e para verificarmos seu valor didático, pois é necessário que os enunciados correspondam ao tipo de dicionário e possível público. Desse modo, sintetizamos

e especificamos no Quadro 7 os tipos de dicionários que compõem nossa pesquisa e os dividimos quanto ao tipo, suporte e número de línguas. Com isso, podemos condensar as informações encontradas no *front matter* dos DEs. No que tange ao suporte dos dicionários eletrônicos, mesclamos as descrições das tipologias realizadas por Gelpí Arroyo (2003) e Welker (2004), pois consideramos as mais adequadas para destacar os tipos de obras selecionadas. Ademais, não definimos se as obras que também possuem o dicionário impresso são classificadas como digitalizadas, uma vez que não faz parte desta pesquisa comparar os dicionários eletrônicos com os respectivos dicionários em papel. Por isso, focamos apenas na apresentação de seus suportes.

Quadro 7: Os tipos de dicionários que compõem a pesquisa

Tipos de dicionários	Tipo de dicionário eletrônico	Dicionários	Número de línguas
Dicionários de aprendizagem	Dicionários em CD-ROM/DVD	DEDEL DESBS	Português-espanhol / espanhol-português
	Dicionários portáteis (aplicativo)	DEMIC DSE	
	Dicionário <i>on-line</i>	DWR	
Dicionário de língua	Dicionário <i>on-line</i>	DLE	Espanhol
Dicionários de usos	Dicionário <i>on-line</i>	DEPL	Português-espanhol / espanhol/português
	Dicionários <i>on-line</i>	DCEA DEM	Espanhol
	Dicionário em DVD	DUE	Espanhol

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gelpí Arroyo (2003) e Welker (2004).

À vista das informações presentes no Quadro 7 notamos que é possível identificar três divisões nos dicionários em relação ao tipo. Eles se caracterizam da seguinte forma: o primeiro bloco diz respeito aos dicionários definidos como “de aprendizagem” e se identificam como destinados aos alunos brasileiros aprendizes de língua espanhola (dicionários pedagógicos). Já o segundo refere-se ao “dicionário geral de língua espanhola” e o terceiro aos “dicionários de uso”, cujo público-alvo não é especificamente os aprendizes de espanhol e nem, neste caso, os brasileiros, mas sim públicos gerais.

Desse modo, vemos que estes últimos podem auxiliar tanto os indivíduos que tenham o espanhol como língua materna quanto os aprendizes de língua espanhola. Em algumas das obras selecionadas a classificação “de uso” encontra-se explícita, mas em outras foi possível

compreendê-la somente por meio das informações coletadas no *front matter* (vide Quadro 6, p. 89) quando destacou-se que o dicionário pode ser utilizado por diversos públicos. Diante dessa divisão, é possível, ainda, corroborar que em nossa pesquisa não incluímos apenas dicionários pedagógicos, mas também outros tipos de obras lexicográficas (dicionários de língua e de uso) para verificar o potencial didático de suas ferramentas e de seus exemplos.

4.2 Os dicionários eletrônicos selecionados: apresentação e descrições

Realizamos, a partir das próximas subseções, a apresentação dos (10) dez dicionários eletrônicos (DEs) selecionados. Descrevemos as características das obras, seus componentes estruturais e as propriedades dos exemplos lexicográficos. Contudo, não incluímos nas descrições a classificação dos tipos de DEs, uma vez que, como já mencionamos, a tipologia das obras não faz parte de nossas análises. Não obstante alguns dos dicionários selecionados possuírem a versão impressa, não coube a nós, neste momento, analisar se ela é a mesma disponibilizada nos suportes eletrônicos.

Como citado anteriormente, os DEs não possuem seus elementos exibidos na mesma posição que nos dicionários impressos. Quando utilizamos as obras nos suportes eletrônicos, não conseguimos observar ou destacar se a disposição dos componentes estruturais ocorre no seu início, meio ou fim. A dimensão de espaço dessas obras não nos é definida como nos dicionários em papel, visto que, na maioria dos casos, os elementos são descritos em janelas específicas, campos complementares ou estão distribuídos em várias partes da interface das obras. Assim, sua visualização, por parte dos usuários, não ocorre de forma linear como nos dicionários impressos.

Contudo, observamos que os DEs contêm em sua organização, mesmo que em diferentes campos de sua interface, os componentes que fazem referência ao *outside matter* das obras impressas (*front matter*, *inside/middle matter* e *back matter*). Esses elementos aparecem unidos em janelas ou em ícones específicos e, por vezes, agrupados segundo suas características. Diante disso, verificamos e descrevemos a presença e o modo pelo qual os DEs apresentam tais elementos.

4.2.1 *Diccionario de la Lengua Española* (DLE)

O DLE é um dicionário monolíngue de língua espanhola *on-line*, pertencente à *Real Academia Española* (RAE). É uma obra importante que possui uma longa tradição e está em

sua 23ª edição. Por ser um dicionário de língua, seu público-alvo não aparece delimitado e seu acesso é aberto/gratuito na internet. Há como acessá-lo, inclusive, *off-line*, através do *download* de um aplicativo, podendo ser utilizado em computadores, *tablets* ou *smartphones*. Cumpre salientar, entretanto, que o acesso ao aplicativo é restrito, cuja permissão é concedida somente pela compra da obra impressa.

A interface da obra possui um modo de visualização dinâmico, visto que diversos ícones podem nos transportar aos componentes adicionais do dicionário e a outros *sites*. Além disso, a estrutura e a disposição dos ícones são bem aproveitadas e permite-se acessá-los em todas as partes da página (superior, lateral e inferior).

Observamos que o DLE possui em sua versão eletrônica (Fig. 7) guias de acesso que conduzem o leitor à apresentação do que se refere ao *front matter*, *inside/middle matter* e *back matter* no dicionário impresso. Assim, o DLE possui *links* que se caracterizam como dados do *front matter* em: *Edición del Tricentenario*, *Guía de consulta*, *Dudas lingüísticas* e *Actualización 2018*. Em relação ao *inside/middle matter*, não encontramos nenhum recurso nos verbetes que possa estar relacionado a essa parte. Não há, ainda, nenhum tipo de dado inserido na obra, disponibilizado na forma de recursos multimídia, como sons, vídeos e ou imagens que pudessem compor sua estrutura. Já os elementos que remontam ao *back matter*, nos direcionam à rede social do *Twitter* do dicionário, que conta com publicações sobre curiosidades; às tabelas de conjugação de verbos e à “palavra do dia”, esta se refere à seleção diária de uma unidade léxica registrada, cujo verbete é destacado na página inicial do DLE.

A obra permite também que o usuário consulte outros dicionários (*Recursos*); envie formulários com propostas para melhorá-la (*UNIDRAE*); realize consultas linguísticas sobre gramática e ortografia; tenha acesso ao *corpus* de textos do século XXI da *RAE*, à loja virtual da academia e as suas revistas publicadas. As remissões do DLE (medioestrutura) podem ser acessadas por meio dos *hiperlinks*. Estes podem ser consultados quando o cursor do mouse muda de formato, sempre que é colocado em contato com as palavras que constam nos verbetes.

Notamos que a estrutura, a forma de organização e os componentes da obra se assemelham aos dicionários em papel. Todavia, há vários recursos que só podem ser incluídos nos dicionários eletrônicos, como os *hiperlinks* ou o acesso a outras páginas e aplicativos da *RAE*. A macroestrutura da obra permite o acesso às unidades léxicas das seguintes maneiras: pela escrita inteira ou parcial das palavras; pela consulta de anagramas, que destacam palavras semelhantes ao que está escrito na caixa de busca ou pelas consultas aleatórias, com a escrita de prefixos, radicais ou sufixos.

Figura 7: Interface inicial do DLE

Fonte: *Diccionario de la Lengua Española* (2019).

A microestrutura (Fig. 8) também se assemelha à estrutura e à forma de apresentação dos dicionários impressos, pois os elementos e os dados dos verbetes são descritos horizontalmente e numerados em sequência, destacando cada uma das acepções. O verbete contempla a classe gramatical da unidade, as definições, as marcas que destacam áreas de especialidade, os exemplos de uso e as unidades fraseológicas, apresentadas de forma agrupada e destacada. Não se apresentam exemplos para todas as acepções, o que pode ser considerado uma desvantagem. Caso estivessem presentes, poderiam corroborar as informações constantes nas definições ou incluir dados novos e relevantes ao consulente. Além disso, não há referências quanto ao critério de inclusão dos exemplos, o que dificulta a verificação de sua origem. Embora se possa deduzir que sejam oriundos dos *corpora* da própria *Real Academia Española*, o CREA⁸⁴ e o CORPES XXI⁸⁵, sobretudo. Quanto à estrutura, notamos que eles são constituídos por enunciados completos e os tipos de informações encontradas nos exemplos que coletamos (vide Quadro 11, p. 128) podem ser classificadas como linguísticas.

⁸⁴ O CREA, *Corpus* de Referência do Espanhol Atual, constitui-se por um conjunto de vários tipos de textos, armazenados em suporte eletrônico, produzidos em todos os países de fala hispânica desde 1975 até 2004 e contam com sessenta milhões de contextos. Nele é possível encontrar e extrair informações para estudar as palavras, seus significados e contextos.

⁸⁵ O CORPES XXI, *Corpus* do Espanhol do século XXI, é similar ao CREA, pois contém milhares de textos de diversos gêneros e também armazenados em suporte eletrônico. No entanto, nesse *corpus* podemos encontrar vinte e cinco milhões de contextos que compreendem o período de 2001 a 2012 e são oriundos de textos escritos e orais da Espanha, América, Filipinas e Guiné Equatorial.

Figura 8: Verbetes referente à *todavía***todavía**

RAE

De toda y vía.

1. **adv.** Hasta un momento determinado desde tiempo anterior. *Está durmiendo todavía.*
2. **adv.** Con todo eso, no obstante, sin embargo. *Es muy ingrato, pero todavía quiero yo hacerle bien.*
3. **adv. U.** con sentido concesivo corrigiendo una frase anterior. *¿Para qué ahorras?; todavía si tuvieras hijos estaría justificado.*
4. **adv.** Denota encarecimiento o ponderación. *Juan es todavía más aplicado que su hermano.*

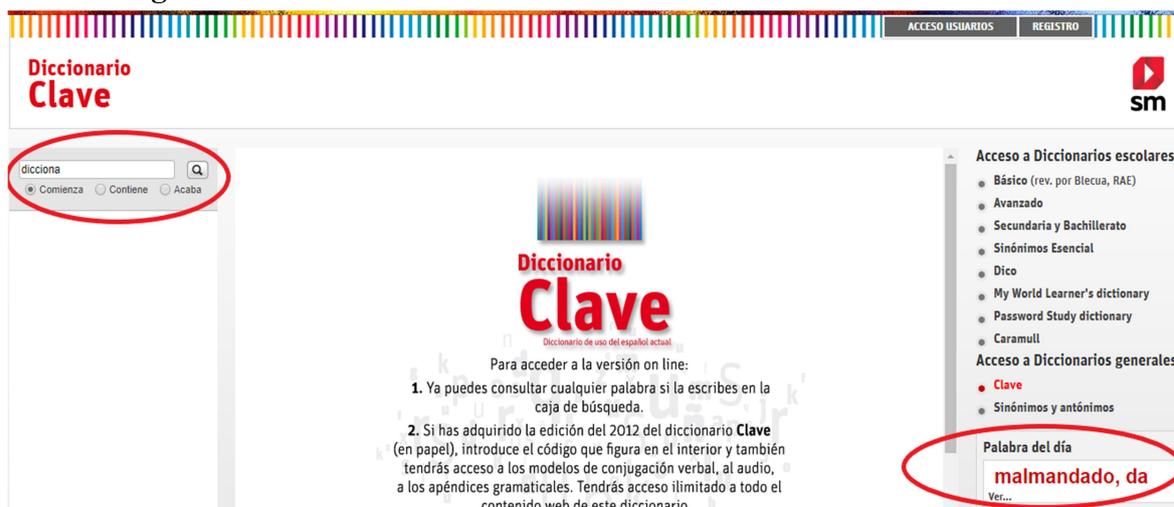
Fonte: *Diccionario de la Lengua Española* (2019).

Pela imagem acima, notamos a disposição dos elementos no verbete, a forma de organização da microestrutura e das acepções e como são apresentados os exemplos lexicográficos na obra. O realce na cor e na frase nos propicia a leitura rápida e diferenciada dos enunciados, o que caracterizamos como uma informação incluída de forma didática.

4.2.2 *Diccionario Clave del español actual* (DCEA)

O DCEA é um dicionário monolíngue de espanhol *on-line*, desenvolvido pelo grupo editorial Ediciones SM. Afirma-se na obra que são registrados os usos atuais da língua espanhola, ou seja, o dicionário é constituído de lexias e significados considerados contemporâneos. Portanto, não se incluem vocábulos obsoletos ou significados que não são mais usados pelos falantes da língua espanhola. Essa obra pode ser acessada gratuitamente, porém os outros dicionários disponibilizados pelo portal possuem acesso restrito, cuja permissão ocorre somente pela inserção de um código, disponível no suporte impresso. A estrutura e a interface do DCEA assemelham-se às dos dicionários impressos e são bastante simples, visto que incluem recursos mínimos provenientes dos suportes eletrônicos. Os diferenciais desse dicionário estão nas possibilidades de busca das unidades léxicas e na seleção diária das palavras registradas, destacadas como “*palabra del día*”.

Figura 9: Interface do DCEA



Fonte: *Diccionario Clave del español actual* (2014).

Com base na Figura 9, notamos que o DCEA possui algumas informações que no dicionário em papel seriam registradas no *front matter*, mas nele estão descritas na página inicial. Não encontramos elementos que podem fazer referência ao *back matter* ou ao *inside/middle matter*. Há somente, em alguns verbetes, informações complementares que destacam aos consulentes a etimologia, aspectos morfológicos ou pragmáticos das palavras, mas elas aparecem destacadas em quadros auxiliares, realçados na cor azul e deslocados dos outros dados microestruturais.

Encontramos na obra, ainda, as abas *Copyright 2014*, *Aviso legal*, *Política de Privacidad* e *Preguntas más frecuentes*, informações comumente encontradas em páginas da *Web*, que destacam os termos de uso dos *sites*, as descrições de seus desenvolvedores e outros dados que podem ser considerados relevantes para os consulentes. Há também o ícone *Contacto*, o qual permite que o usuário envie mensagens aos desenvolvedores da obra, propondo melhorias ou procurando esclarecer dúvidas. Tais campos não podem ser encontrados em dicionários impressos, o que indica que são mais típicos dos novos suportes. Os ícones disponibilizados à direita da página referem-se aos dicionários que podem ser acessados no portal, mas que requerem um registro por parte do usuário.

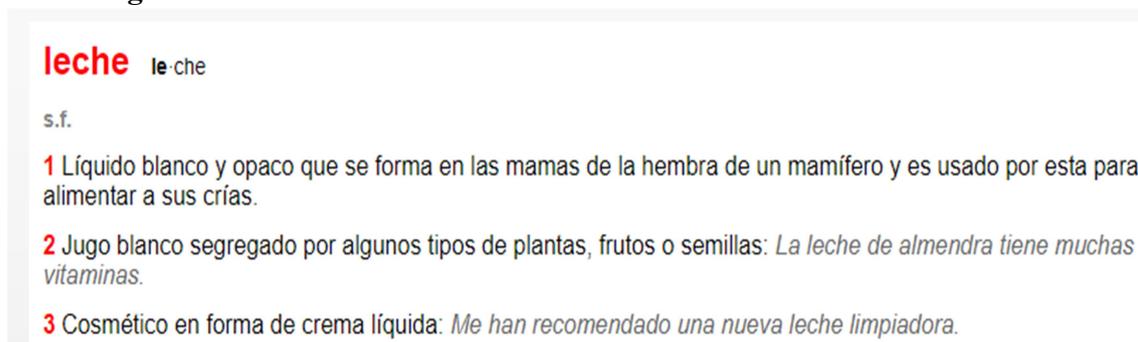
O DCEA não possui, na versão de acesso livre, tabelas com dados complementares, por exemplo, listas de conjugações, ortografia, siglas e também não inclui elementos multimídia. Consideramos que a inexistência desses componentes limita a obra, pois não se aproveitam as inúmeras possibilidades de inclusão de dados que os dicionários disponíveis *on-line* propiciam. Todavia, na medioestrutura do DCEA há a apresentação das remissões na forma de *hiperlinks*, o que consideramos um ponto positivo. Elas podem ser visualizadas e

acessadas a partir da mudança do cursor do mouse e em todas as palavras do verbete, assim como no DLE.

A via de acesso à macroestrutura do DCEA é o elemento mais característico do suporte eletrônico porque permite que o usuário consulte as unidades léxicas de diversas formas, havendo a possibilidade de digitar toda a palavra, parte dela ou apenas seu final. Além disso, o usuário pode pesquisar apenas a primeira letra da palavra ou o seu início e o dicionário informa, abaixo da caixa de busca, as unidades léxicas relacionadas à escrita (Fig. 10). Já a microestrutura contém a apresentação semelhante à do dicionário em papel. Nela se apresentam a palavra-entrada, a classe gramatical, as definições descritas sequencialmente, as unidades pluriverbais e os exemplos lexicográficos. Em alguns casos, destacam-se a etimologia, a pronúncia e as marcas de uso.

Nesse dicionário os exemplos lexicográficos também não são apresentados em todos os verbetes, mas quando são inseridos, em alguns casos, há a presença de dois ou mais exemplos de uso em cada acepção. Não sabemos, porém, os critérios que motivaram a ausência e a presença dos enunciados.

Figura 10: Verbetes referente à *leche*



Fonte: *Diccionario Clave del español actual* (2014).

Às vezes, os exemplos lexicográficos podem ser suprimidos do dicionário, quando o lexicógrafo julga que a unidade léxica não precisa de muitos esclarecimentos ou que o exemplo possa ser considerado banal (PONTES, 2010). Além disso, nos dicionários monolíngues os exemplos geralmente são empregados para esclarecer o significado da unidade léxica, quando a definição não consegue, por si só, realizar tal feito (FARIAS, 2008). Dessa forma, consideramos que quando há mais de um exemplo de uso para a acepção, os lexicógrafos pretendem reiterar o significado ou oferecer informações adicionais para esclarecer possíveis dúvidas que surjam nos usuários e quando os enunciados não são apresentados é porque não há a necessidade de mais explicações.

Na Figura 10, observamos que há o registro dos exemplos de uso apenas na segunda e terceira acepção. Ademais, através dela podemos verificar como ocorre a disposição dos elementos do verbete, a ausência e a presença dos exemplos nas acepções e o modo de exibição desses enunciados. Notamos que no DCEA os exemplos lexicográficos são apresentados na cor cinza e em itálico, diferenciando-se dos outros elementos do verbete. Sobre a sua origem, não há nenhuma informação que a revele, mas a respeito da estrutura, notamos que os enunciados são constituídos de frases inteiras. Os tipos de informações, poderemos ver no Quadro 12 (p. 129) que variam em linguísticas e extralinguísticas.

4.2.3 *Diccionario del español de México (DEM)*

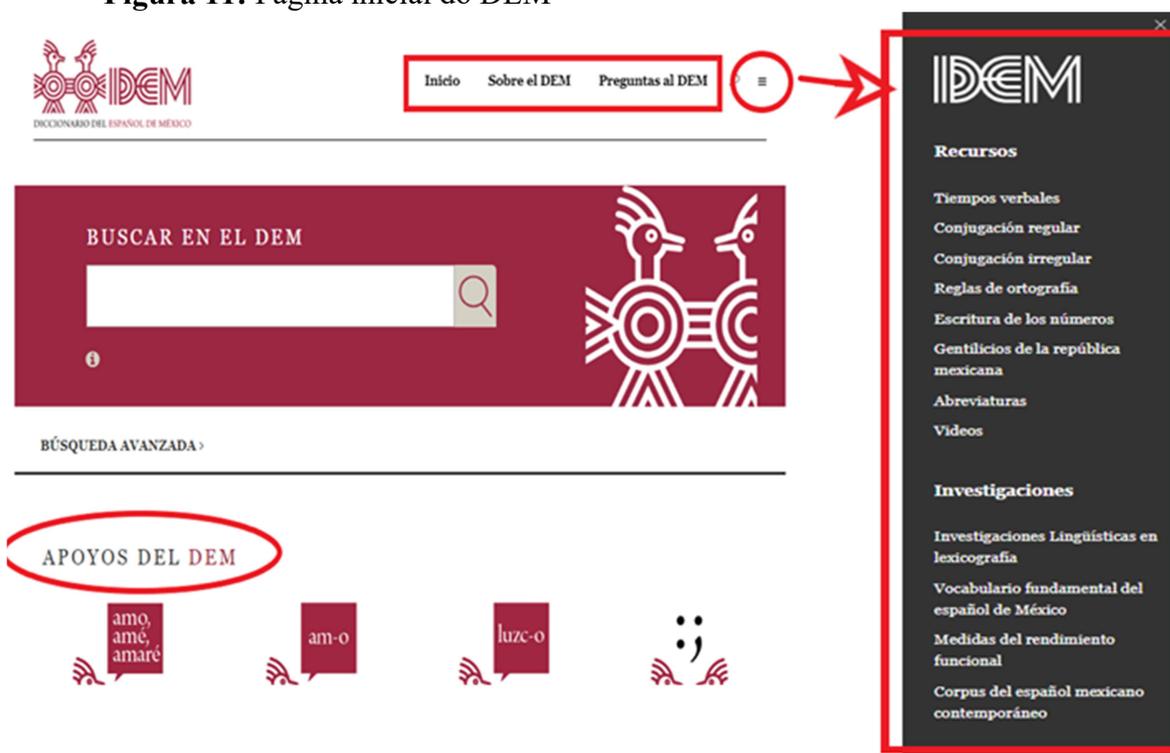
O DEM é uma obra lexicográfica monolíngue *on-line*, desenvolvida pelo Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Colégio do México, cuja principal característica é o registro da variedade mexicana da língua espanhola. Esse dicionário é de acesso livre no *site* e também possui um tipo de exemplar com uso restrito, na forma de *e-book*.

Podemos acessar o que caracterizaria o *front matter* do dicionário em papel os ícones *Presentación*, *Guía para el usuario*, *Prólogo de la segunda edición*, *Introducción al diccionario* e *Equipo de investigación*. O dicionário possibilita, ainda, que o usuário obtenha explicações sobre a obra e seu modo de utilização, na forma de vídeos elucidativos (*Guía introductoria al DEM*). O DEM apresenta várias listas complementares que estão dispostas no *back matter* e indicam os usos dos tempos verbais; modelos de conjugação de verbos regulares e irregulares; regras sobre a ortografia, acentuação e pontuação do espanhol; formas de escrever os números; gentílios usados no México; abreviaturas e vídeos que destacam características da obra. Não localizamos nenhum componente que se refira ao *inside/middle matter*. A medioestrutura, ou seja, a estrutura na qual se aplicam as remissões, apresenta algumas limitações, pois o acesso a elas não é permitido em todas as palavras do verbete, apenas algumas possibilitam a conexão.

A interface do dicionário é interativa, multifuncional e a página inicial possui diversos recursos multimídia, como imagens e vídeos. Outro elemento que consideramos relevante e está sempre presente na página é o ícone *Lotería de palabras*, o qual seleciona e apresenta parte do verbete de uma unidade léxica sempre que a página é atualizada (Fig. 13). Consideramos que em algumas partes da obra aproveitaram-se as possibilidades de inclusão de vários elementos que informam dados complementares (*Apoyos del DEM*), podendo auxiliar a aprendizagem do usuário.

Notamos que a interface do dicionário possui uma deficiência na delimitação dos espaços, visto que seus componentes são apresentados horizontalmente e para acessá-los os consulentes precisam “rolar” o cursor até o final da página. Nas partes laterais do dicionário há muitos espaços em branco, contudo, podem ser preenchidos com a apresentação das informações complementares do DEM, que ficam dispostas no canto direito da página. Os dados ficam invisíveis e surgem na página apenas quando o usuário acessa um dos ícones da barra de ferramentas (Fig. 11). Diante dessas possibilidades, sua visualização fica mais didática e o usuário pode adquirir as inúmeras vantagens presentes no dicionário, de forma simplificada, rápida e que só são apresentadas quando o consulente as requer. Na Figura 11 podemos observar essas vantagens existentes na disposição espacial da página do DEM.

Figura 11: Página inicial do DEM



Fonte: *DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO* (2019).

O acesso à macroestrutura da obra pode ocorrer com diversas possibilidades de busca. Assim, o consulente pode localizar a unidade léxica por meio da pesquisa rápida, na qual ele digita a palavra e o DEM apresenta a palavra-entrada exata ou as que se assemelham com a pesquisa realizada. Outra forma de busca é a avançada, a qual o usuário seleciona se quer obter informações sobre a palavra-entrada, locuções, definições ou sobre os exemplos. Nos resultados da busca avançada obtêm-se todos os dados existentes no dicionário que

correspondem ao filtro selecionado pelo usuário. Ele pode, inclusive, especificar a busca pela classe gramatical, matéria, região e nível linguístico da unidade (Fig. 12).

Figura 12: O campo busca avançada no DEM

Fonte: *DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO* (2019).

Em relação à microestrutura, a obra também se assemelha ao dicionário em papel, pois os dados são descritos linear e sequencialmente. Os verbetes contêm a palavra-entrada, classe gramatical, definições na língua espanhola em sequências numéricas, unidades pluriverbais e exemplos de uso. A presença dos exemplos, assim como nas outras obras, não ocorre com rigor, visto que em algumas acepções eles não são incluídos. Na Figura 13, podemos observar como ocorre essa descrição dos elementos da microestrutura.

Figura 13: Verbetes referente à *chatear* e *Lotería de palabras*

chatear

v intr (Se conjuga como *amar*) Platicar dos o más personas, por escrito, mediante dispositivos electrónicos como computadoras y teléfonos celulares: "Me la pasé *chateando* con mi prima de Tijuana hasta las tres de la mañana"

[Twitter #IDEMColmex](#)

Lotería de palabras

aterciopelado

adj Que tiene características semejantes a las del terciopelo, como suavidad, tersura, etc: "Las alfombras que fabrica son una valiosa clase de alfombras *aterciopeladas*", "Cautivó al público con su voz *aterciopelada*"

[Leer artículo completo](#)

Fonte: *DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO* (2019).

Notamos que os exemplos lexicográficos acompanham a definição e são oriundos de *corpora* textuais (*Corpus del español mexicano contemporáneo*). Verificamos que essa obra,

dentre as que analisamos, é uma das únicas que destaca explicitamente a origem dos exemplos. No que tange à estrutura, as frases podem ser completas ou na forma de combinações e não aparecem realçadas na cor, nem são destacadas pelo tipo de letra. Há apenas a inclusão da frase entre aspas, com a apresentação da unidade léxica correspondente ao lema em itálico, destacando que há um elemento diferente da definição. Por sua vez, as combinações de palavras que aparecem como exemplos, recebem somente a marcação em itálico. Em relação ao tipo de informação dos exemplos lexicográficos, constatamos que podem destacar tanto aspectos linguísticos quanto extralinguísticos (vide Quadro 13, p. 130).

4.2.4 *Diccionario de uso del español María Moliner (DUE)*

O DUE, dicionário monolíngue de espanhol, disponível em DVD, foi o dicionário eletrônico mais completo que utilizamos em nossa pesquisa. Todavia, não é uma obra de acesso livre, pois a possibilidade de acessá-la ocorre somente pela compra do dicionário impresso, que contém um DVD para instalar o eletrônico. Após o *download*, o dicionário funcionará como um programa de computador que não precisa estar conectado à internet para ser consultado.

O desenho da obra assemelha-se aos demais dicionários descritos, porém, é possível ter acesso a dados e modos de apresentação diversificados. A forma de apresentação do DUE e sua estrutura podem ser alteradas pelos usuários. Estes têm as possibilidades de alterar e realçar as cores e o tipo de letra (lema, classe gramatical, exemplos lexicográficos, marcas de uso, dados complementares) e aumentar o tamanho das letras e das informações constantes na microestrutura. Há quadros auxiliares na estrutura da página, que registram as consultas anteriores realizadas pelos usuários, possibilitando o acesso de forma rápida, caso haja a necessidade de recorrer a algum dado das pesquisas antecedentes para a confirmação ou esclarecimento de dúvidas. O DUE permite, ainda, salvar ou imprimir seus verbetes.

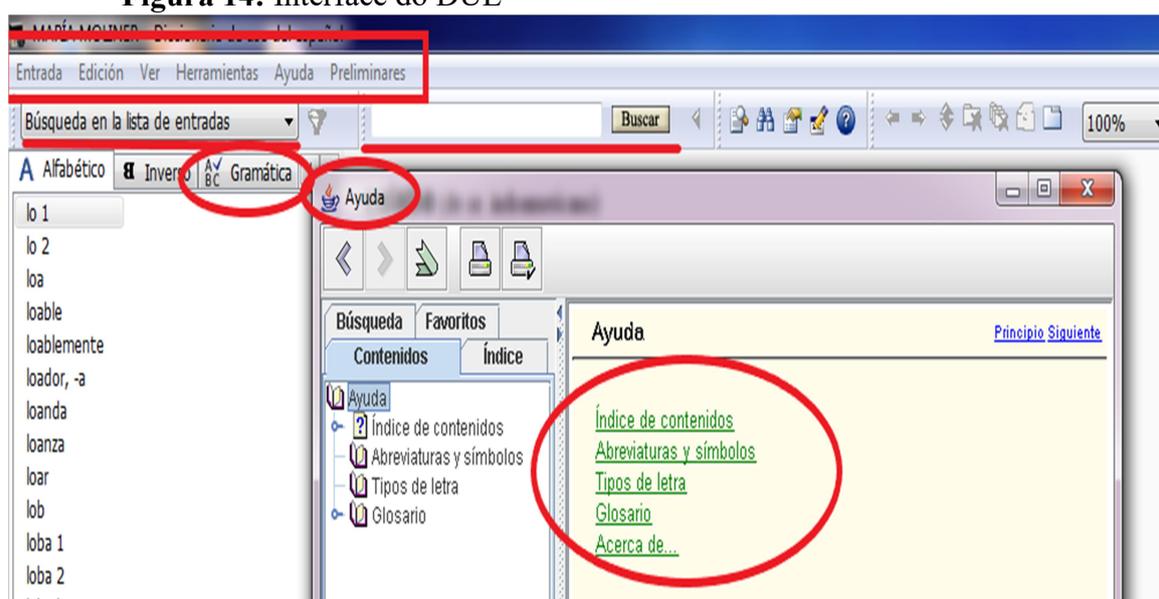
Observamos que as diversas possibilidades de os usuários alterarem e/ou realçarem os itens estruturais do DUE mostra que eles podem explorar a obra de forma produtiva, o que também a torna didática, visto que o usuário pode ajustar a estrutura e/ou realçar os componentes dos verbetes do modo que ele deseja e conforme suas necessidades. Assim, é possível obter uma obra particular e ajustada ao seu perfil. Essa função de personalização destaca como o DUE pode ser maleável, versátil e viável para seus consulentes (Fig. 15).

Sobre os elementos que compõem o *outside matter* do dicionário, os que nos remetem ao *front matter* podem ser verificados nas barras *Ayuda* (índice de conteúdos,

abreviaturas, tipos de letra, glossário...) e em *Preliminares* (prólogo da obra, dedicatória, notas sobre a terceira edição, uso da obra). Não encontramos dados referentes ao *inside/middle matter*. Os componentes do *back matter*, no entanto, podem ser verificados através dos ícones *Cuadro de conjugaciones* e *Gramática*, este último contém informações sobre acentuação, classes de palavras, sintaxe da língua espanhola etc. Na Figura 14 podemos observar a estrutura e os campos que compõem a obra. A medioestrutura do DUE, a qual permite o acesso às remissões, aparece apenas em algumas palavras do verbete. Elas possuem um realce na cor, pois são destacadas em azul e diferenciam-se das outras informações.

As opções de busca das unidades léxicas do DUE podem ser variadas, visto que podemos acessá-las pela lista de entrada (disposta no canto esquerdo da página), digitando a palavra ou partes dela no item *Buscar* e em *Búsqueda en la lista de entradas*, podemos localizar as unidades léxicas também por listas complementares, as quais são constituídas por topônimos e gentílicos, abreviaturas, símbolos e expressões pluriverbais do espanhol. Na pesquisa avançada é possível, ainda, procurar a palavra pelas letras iniciais, finais e pelas letras contidas nela. Notamos que essa obra é a que mais explora as possibilidades de acesso à macroestrutura. Assim, observamos que mesmo sendo um dicionário monolíngue, seu potencial didático é vantajoso e torna o DUE uma ferramenta capaz de auxiliar seus consulentes em vários aspectos do idioma.

Figura 14: Interface do DUE



Fonte: MOLINER (2007).

A microestrutura do DUE se assemelha à do dicionário impresso, mas possui comandos que só podem ser realizados em obras que estão disponíveis nos suportes

eletrônicos, como o realce na cor de elementos que o usuário pretende destacar, quer seja no lema, nos exemplos lexicográficos, na classe gramatical, nas marcas de uso, entre outros. Na Figura 15 apresentamos as diferenciações realizadas por nós na cor de fundo da obra (destaque em amarelo), na palavra-entrada e nos exemplos de uso, a fim de ilustrar tais comandos permitidos pelo DUE. Realçamos a marcação dos lemas, apresentando-os em itálico e negrito e aumentamos o tamanho da letra, nos exemplos de uso, por vez, realizamos o realce em negrito, alteramos sua cor para rosa e também aumentamos o tamanho das frases.

Além disso, notamos que as informações que constam nos verbetes do DUE geralmente são: a palavra-entrada, a sua etimologia, o número da acepção, seguido da classe gramatical; símbolos que destacam e abreviam explicações do DUE; as áreas em que a unidade léxica pode ser utilizada; os exemplos de uso e as unidades pluriverbais, seguidas de sua explicação (Fig. 15).

Figura 15: Verbeta referente à *mensaje*

mensaje (del occit. *messatge*, de *mes*, mensajero, del lat. *missus*, part. pas. de *mittĕre*, enviar)

1 m. *Noticia o *comunicación importante enviada a alguien. ☉ También se llama así a las enviadas por radio para que sean recogidas en lugares lejanos:

‘Nuestra estación captó un mensaje’. ☉ Comunicación dirigida a un personaje, expresando ciertos sentimientos: **‘Un mensaje de adhesión al Papa’**. ☉ Comunicación dirigida solemnemente a muchas personas: **‘El mensaje del Rey a sus súbditos’**. ⇒ Creencia, embajada, legacia, legación, mandadería, misiva. ▶ Andador, avisador, correo, courier, *emisario, emisor, enviado, mensajero, parainfo, propio. ▶ Receptor. ▶ Misivo. ▶ *Anunciar. *Carta. *Comisión. *Comunicación. *Emisario. *Recado. *Representante.

2 En teoría de la comunicación, conjunto de signos o señales codificados que sirven para transmitir una información.

3 Sentido profundo que se desprende de una obra intelectual o artística o de las enseñanzas de una persona.

4 En *cibernética, conjunto de signos o señales que constituyen la «información» comunicada al aparato, sobre la cual opera éste. ☉ Inform. Comunicación dada por el sistema operativo o un programa de un ordenador al usuario para señalarle un error o incidencia: **‘El ordenador me da un mensaje en el que dice que salga del programa’**.

Fonte: MOLINER (2007).

Realizamos o realce nos exemplos lexicográficos para que ficassem visíveis e destacados, ademais, eles são sempre apresentados entre aspas simples, sendo possível diferenciá-los mesmo que não haja mudanças em sua forma. Escolhemos destacar os exemplos na cor rosa, pois era a que deixava os enunciados mais visíveis. Diante dos exemplos coletados do DUE, verificamos que todos se apresentam na forma de enunciados e a obra não inclui exemplos de uso em todas as unidades e acepções, nem mesmo há explicações sobre a seleção ou ausência deles. Por meio da coleta dos enunciados, observamos que as frases constituem-se pela presença de informações linguísticas e extralinguísticas (vide Quadro 14, p. 131).

4.2.5 Michaelis Dicionário português-espanhol e espanhol-português (DEMIC)

O DEMIC é um dicionário escolar bilíngue que se identifica como obra que serve para auxiliar estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. A autoria do dicionário atribui-se à Editora Melhoramentos e seu acesso pelo computador é permitido através do dicionário eletrônico *on-line* ou pelo *download*, realizado por meio de um código existente no dicionário impresso. Portanto, podemos ter acesso ao dicionário de forma livre (*on-line*) ou restrita (aplicativo). Constatamos que os componentes e a estrutura da obra nos dois suportes são diferentes. Entretanto, tratamos em nossa pesquisa apenas do dicionário portátil, cujo acesso ocorre pela instalação do programa no computador, podendo ser utilizado *off-line*.

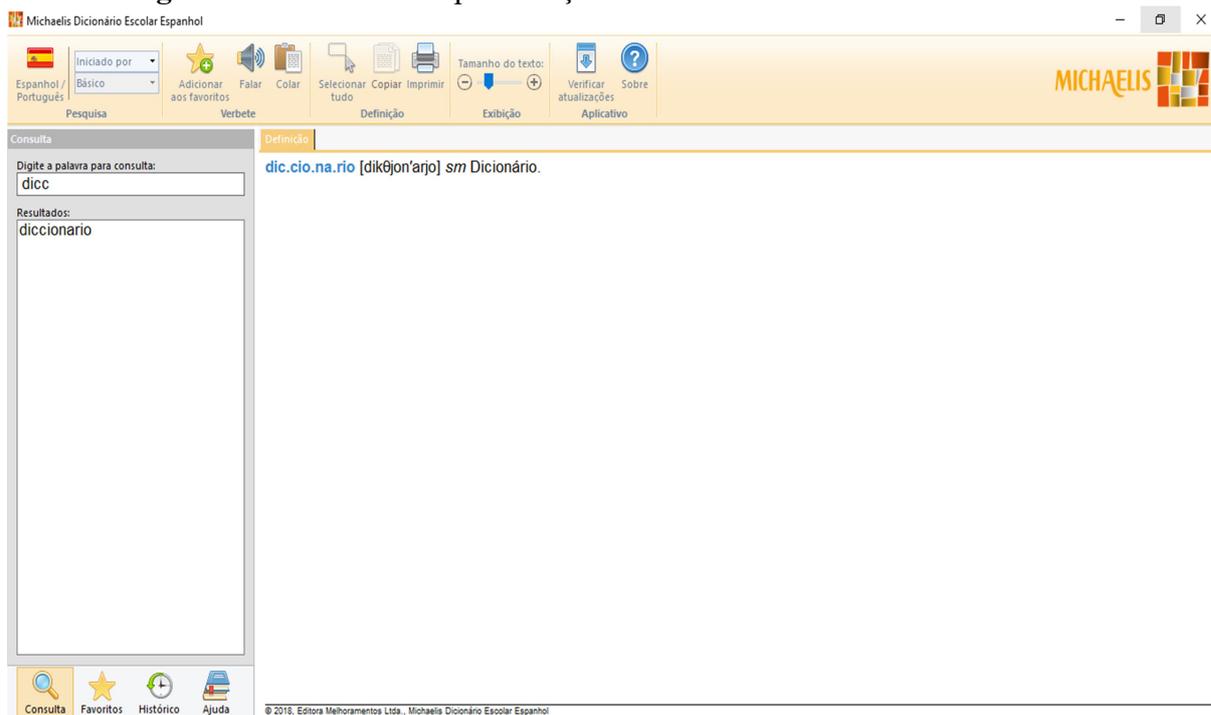
A obra possui um diferencial na apresentação dos recursos multimídia, pois através de um de seus ícones permite-se que o usuário ouça a pronúncia da unidade léxica no espanhol, auxiliando a aprendizagem do aluno brasileiro de língua espanhola. A interface da obra apresenta seus ícones na forma de desenhos destacados, o primeiro deles possibilita que o aprendiz selecione a direção que quer consultar no DEMIC (espanhol/português ou português/espanhol); há filtros de seleção de busca; a possibilidade de adicionar unidades léxicas como favoritas ou de verificar o histórico das consultas; realizar a seleção dos itens dos verbetes, copiá-los, imprimi-los e alterar o tamanho das letras descritas na microestrutura. Notamos que os recursos mencionados só podem ser utilizados e apresentados em dicionários eletrônicos, isso mostra que no DEMIC é possível aproveitar de forma viável alguns dos mecanismos que o suporte oferece.

Em relação aos componentes que se identificam com o *front matter* da obra impressa, localizamos os ícones “Sobre” e “Ajuda”, que destacam as explicações sobre como utilizar o aplicativo, as características e a organização do dicionário e outras informações. Os componentes do *inside/middle matter* podem ser identificados dentro dos verbetes em que há a inserção de quadros com dados adicionais sobre a unidade léxica ou sobre características inerentes a ela. Os quadros aparecem realçados em azul, para diferenciá-los dos outros elementos da microestrutura (Fig. 16). O *back matter* é apresentado em dois guias, um que contém informações gramaticais, como regras de acentuação da língua portuguesa e da língua espanhola; descrições sobre as classes de palavras (verbos, substantivos, artigos, adjetivos, pronomes, preposições); grafia dos numerais e modelos de conversação em espanhol. No segundo guia, destacam-se aspectos sobre a nova ortografia da língua portuguesa, decorrentes do Novo Acordo Ortográfico de 1990, que entrou em vigor em 2009.

As remissões são apresentadas apenas em algumas palavras e quando ocorrem, aparecem destacadas na cor azul. Permite-se, assim, que o consulente identifique rapidamente quando pode ser direcionado a outros locais do dicionário. O modo de apresentação dos ícones é dinâmico e intuitivo, eles estão disponíveis na parte superior e inferior do aplicativo, facilitando a pesquisa e tornando-a mais rápida. A organização do DEMIC, tanto nas direções espanhol-português quanto português-espanhol facilita as buscas para a produção e para a compreensão de textos na língua espanhola.

A macroestrutura do dicionário disponibiliza várias possibilidades de pesquisa que podem ser realizadas na aba “Digite a palavra para consulta”, nela permite-se a digitação total ou parcial da unidade léxica. Assim, quando digitamos toda a palavra no campo de pesquisa, o dicionário apresenta a unidade na íntegra, por outro lado, se digitamos apenas uma parte da lexia, o DEMIC expõe as palavras similares (Fig. 16).

Figura 16: Interface de apresentação do DEMIC

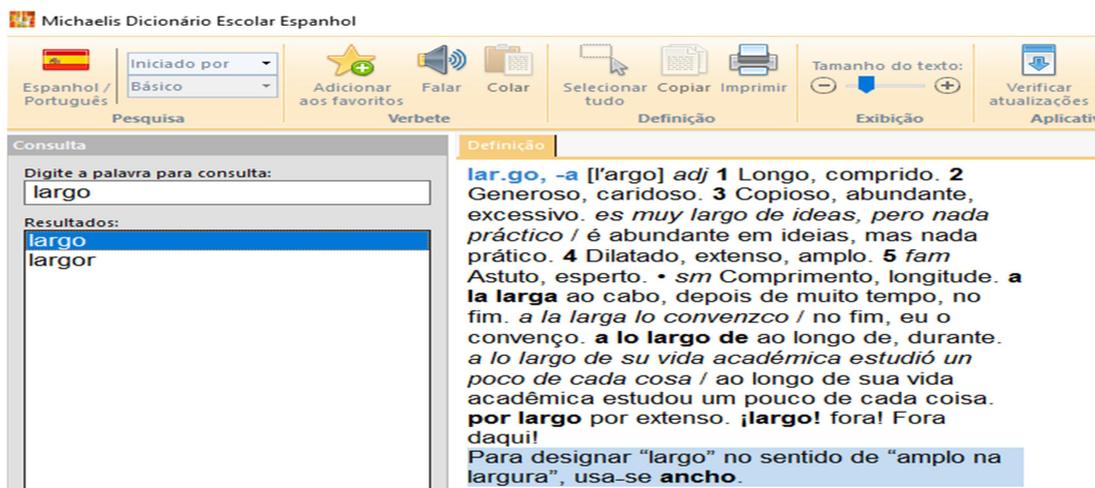


Fonte: MICHAELIS (2018).

A microestrutura da obra apresenta a palavra-entrada, a transcrição fonética, a classe gramatical, o equivalente, as unidades pluriverbais e, em alguns casos, os exemplos de uso. Observamos que quando há exemplos de uso nos verbetes, estes aparecem realçados apenas em itálico, seguidos da tradução na língua portuguesa e, no geral, são constituídos de frases completas. No DEMIC, as unidades pluriverbais se distinguem dos exemplos, pois essas expressam colocações, locuções, provérbios, ditos populares (Fig. 17). O caráter

informacional dos enunciados varia entre dados linguísticos e extralinguísticos, embora os primeiros sejam mais recorrentes, como poderemos observar no Quadro 15 (vide p. 132).

Figura 17: Verbete referente à *largo*



Fonte: MICHAELIS (2018).

A inexistência de vários exemplos lexicográficos nas obras destinadas a aprendizes é considerada por nós uma deficiência. Os dicionários bilíngues voltados a esse tipo de destinatário devem incluir exemplos em sua microestrutura, uma vez que mostram os lemas e os equivalentes representados em contextos comunicativos (ROBLES I SABATIER, 2011). O aprendiz de línguas estrangeiras, quando consulta a obra bilíngue, necessita de informações que destaquem o uso do lema ou da palavra que está em relação de equivalência. Dessa forma, vemos que os exemplos nas obras destinadas a aprendizes servem para atestar tais usos e demonstrá-los em contextos que possam ser utilizados pelos falantes da língua.

4.2.6 Linguee Dicionário espanhol-português e buscador de traduções (DEPL)

O DEPL é um dicionário multilíngue em construção, também caracterizado como buscador de traduções, o qual possibilita a consulta de um bilhão de traduções no par das línguas portuguesa e espanhola (LINGUEE, 2020). O DEPL é *on-line* e foi concebido apenas para o uso no suporte eletrônico. Podemos acessá-lo gratuitamente em dois suportes: endereço eletrônico e aplicativo. Por meio do aplicativo, permite-se o *download* da obra em computadores, *tablets* ou *smartphones*, cujo acesso pode ser feito *off-line*.

A interface do dicionário é simples, no canto superior podemos ter acesso aos ícones que destacam o uso da obra e suas principais características, mais abaixo temos o espaço para realizar as buscas. As laterais da obra são constituídas de anúncios e de páginas da internet

que vendem produtos. No centro da página apresentam-se os elementos do verbete, seguidos de contextos e traduções em que a unidade léxica está presente, estes são fornecidos por *corpora* paralelos. Diante disso, podemos pensar que o foco da obra seja mesmo a apresentação de traduções, pois não se explora nem inclui os diversos recursos do suporte *on-line*. A única inclusão de elementos multimodais é encontrada nos verbetes, pois é possível ouvir a pronúncia das palavras-entrada e dos equivalentes nas línguas correspondentes.

Os componentes que representam o *front matter* do dicionário aparecem na página de apresentação da obra, por meio dos ícones *Acerca de Linguee*, *Editores*, *Términos y condiciones* e *Política de privacidad*. Não localizamos informações que nos remetam ao *inside/middle matter* ou ao *back matter* do DEPL. A medioestrutura do dicionário pode ser acessada de duas formas, a primeira é por meio das remissões internas, presentes em todas as palavras dos verbetes e visíveis através da alteração do desenho do cursor do mouse. Já a segunda forma de acessar a medioestrutura, ocorre pelas remissões externas, apresentadas na forma de definições complementares da unidade léxica, fornecidas pela *Wikipédia* e nas ocorrências da palavra em *corpora* paralelos, seguidas da indicação *Fuentes externas*.

A via de acesso da macroestrutura do DEPL está disposta de uma forma diferente das demais obras analisadas, visto que conforme o consulente digita as letras da palavra na caixa de busca, o dicionário apresenta as palavras-entrada disponíveis, juntamente com as classes gramaticais e os principais equivalentes (Fig. 18). Diante dessa forma de consulta, possibilita-se que o consulente verifique o equivalente da palavra-entrada de forma rápida, porém, para obter mais informações é necessário visualizar o verbete completo.

Figura 18: Apresentação da página do DEPL



Fonte: LINGUEE (2020).

Na Figura 18 notamos, inclusive, como a microestrutura é apresentada no dicionário. Temos, primeiramente, a palavra-entrada, seguida da classe gramatical e dos equivalentes.

Além disso, os equivalentes aparecem divididos pelo termo “menos frequentes”, mostrando aos consulentes outras possíveis palavras que podem fazer relação com a unidade. Apresentamos a microestrutura do DEPL, juntamente com a marcação “menos frequente” na Figura 19. No verbete também se apresentam, entre parêntesis, as flexões que a unidade léxica possui, seja em relação ao número ou ao gênero. Há um *link* multimídia desenhado na forma de um autofalante que quando “clicamos” podemos ouvir as pronúncias das palavras na língua espanhola e na língua portuguesa. Na figura 19 observamos os elementos.

Figura 19: Verbetes do DEPL referente à *llama*



Fonte: LINGUEE (2020).

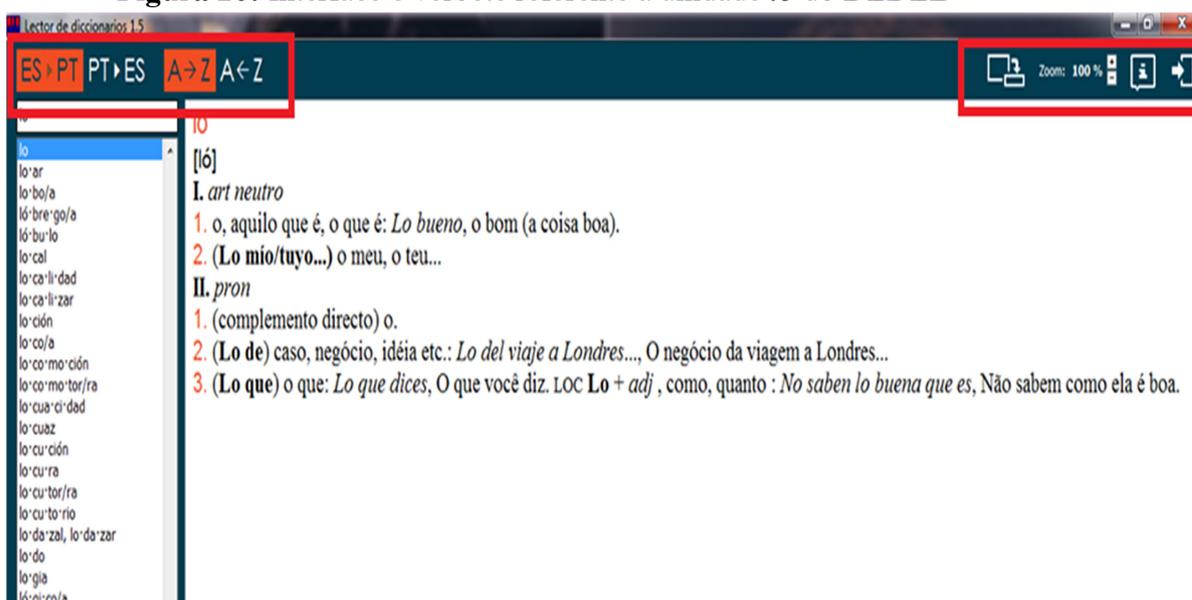
Os exemplos lexicográficos no DEPL são constituídos por combinações ou por unidades pluriverbais, não são apresentados em todos os verbetes e nem recebem realces na cor ou forma da frase. Quando inseridos, aparecem seguidos dos equivalentes e abaixo do campo “Exemplos”. Há, ainda, *corpora* paralelos que também servem de exemplos de uso. Assim, neste dicionário podemos encontrar exemplos que não destacam o uso da unidade léxica em orações completas, mas por meio das combinações que ela pode realizar com outras unidades ou de unidades pluriverbais (Fig. 19) e excertos de textos que servem como mostras da língua espanhola. No entanto, para nossas análises consideramos apenas os exemplos de uso que aparecem sob a indicação “Exemplos”.

4.2.7 *Diccionario Edelvives: español-portugués: português-español (DEDEL) e Diccionario Escolar: portugués/español español/português (DESBS)*

Consideramos pertinente realizar a apresentação dos dicionários bilíngues DEDEL e DESBS juntos, pois se tratam, de fato, das mesmas obras, produzidas pela mesma equipe

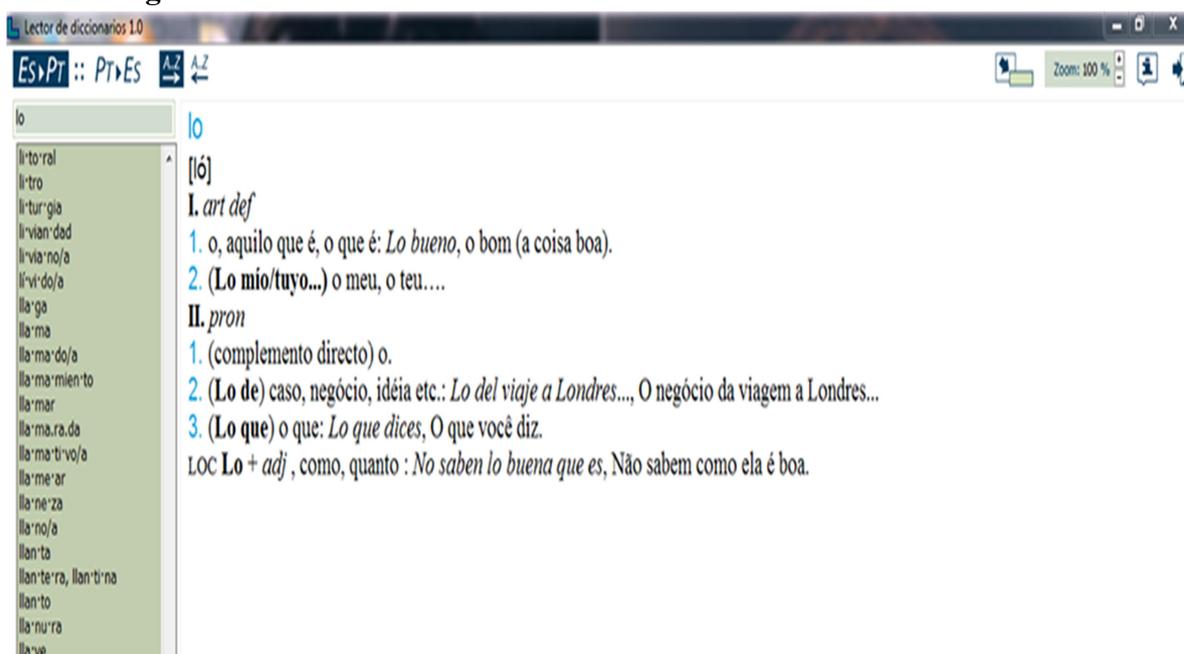
européia. Observamos que ambas possuem seus sistemas desenvolvidos pela editora espanhola SGEL, apenas as obras impressas que possuem editoras distintas. Desse modo, os desenvolvedores dos *softwares*, a estrutura, os componentes, os modos de apresentação e as informações dos verbetes são idênticos, somente as versões e as cores da interface das obras lexicográficas é que são distintas. Ponderamos que o fato de serem dicionários eletrônicos desenvolvidos pela mesma editora seja uma justificativa para tal ocorrência (Figuras 20 e 21).

Figura 20: Interface e verbete referente à unidade *lo* do DEDEL



Fonte: *DICCIONARIO EDELVIVES* (2014).

Figura 21: Interface e verbete referente à unidade *lo* do DESBS



Fonte: *DICCIONARIO ESCOLAR SBS* (2009).

O DEDEL pertence à editora FTD, cuja edição é de 2014, já o DESBS foi publicado pela editora SBS, edição de 2009. Definimos as duas obras como restritas, pois suas aquisições dependem das versões em papel. Os dois dicionários estão disponíveis em CD-ROM e acompanham os respectivos materiais impressos. Ademais, ambos se propõem a serem dicionários destinados aos alunos brasileiros que estejam estudando a língua espanhola.

A respeito das partes estruturais dos dicionários, notamos que há poucas informações que se referem ao *front matter*, elas são apresentadas apenas em um dos ícones da parte superior da página, marcado com o símbolo “i” que destaca alguns dados sobre as obras. Neste espaço nos é apresentado um quadro com descrições sucintas, como: os nomes dos dicionários, de seus desenvolvedores, das editoras, as versões e os anos em que os programas foram desenvolvidos. Não encontramos nenhum elemento que faça referência ao *inside/middle matter* ou ao *back matter*. Não é possível consultar elementos multimodais (imagens, áudios) e nem as remissões, pois ambos não apresentam nenhum desses elementos.

O DEDEL e o DESBS são semelhantes aos dicionários impressos, visto que não há elementos complementares e suas estruturas são simples. Os ícones estão dispostos apenas na parte superior da página, os quais representam, nos dois primeiros, as direções das obras que podem ser espanhol → português ou português → espanhol. Nos ícones seguintes há as possibilidades de se realizar a busca por ordem alfabética (A → Z) ou inversa (Z → A). No final do canto superior da página, por sua vez, podemos ter acesso aos ícones: minimizar página, zoom, informações sobre a obra e sair do dicionário.

Na lateral esquerda dos dicionários eletrônicos localizamos a macroestrutura, podemos acessar e buscar as unidades léxicas de duas formas: a primeira forma, tanto do DEDEL quanto do DESBS permite que os usuários localizem as palavras-entrada ao digitá-las; a segunda maneira é pela “rolagem” da barra que apresenta toda a macroestrutura, podendo ser realizada pela ordem alfabética linear ou inversa. Neste segundo tipo de busca o usuário pode obter uma visão geral das unidades léxicas registradas nos dois dicionários e, ainda, verificar sua separação silábica (Figuras 20 e 21).

Diante das Figuras 20 e 21 (vide p. 110) podemos reiterar que as obras são iguais no conteúdo e que há apenas mudanças em suas formas. Nos verbetes apresentam-se igualmente as palavras-entrada separadas em sílabas, as transcrições fonéticas, as categorias gramaticais, as acepções divididas numericamente, com as suas respectivas equivalências, marcas de uso, os exemplos lexicográficos e as unidades pluriverbais, seguidas das traduções. Salientamos que as informações descritas nos verbetes são idênticas, apenas o modo de apresentação varia minimamente, pois há distinções nas cores e em alguns aspectos da estrutura de apresentação.

À vista dos exemplos lexicográficos, foi possível constatar que os enunciados das obras também são iguais. Eles não são apresentados em todas as unidades léxicas e acepções e seus destaques ocorrem apenas pela mudança na forma da letra (itálico). Sobre a estrutura dos exemplos, notamos que são apresentados em enunciados e quanto aos tipos de informações, verificamos que variam entre linguísticas e extralinguísticas (Quadros 17 e 18, vide p. 133).

4.2.8 Dicionário WordReference.com español-portugués (DWR)

O DWR é um portal que contém vários dicionários monolíngues e bilíngues, que descrevem vários idiomas (inglês, espanhol, italiano) e distintos pares de línguas (inglês-português/espanhol/francês ou espanhol-português/inglês/italiano/alemão...). Em relação ao dicionário bilíngue espanhol-português ou português-espanhol, vemos que são as versões *on-line* do *Gran diccionario español-portugués/português-espanhol*, obra impressa e publicada em 2001, pela Editora Espasa-Calpe. O DWR é de livre acesso, podendo ser consultado por endereço eletrônico (*on-line*) ou por aplicativo instalado em computadores e/ou *smartphones*.

A estrutura da obra é intuitiva e dinâmica. Consideramos que o dicionário explora, de forma mais abrangente, os recursos do suporte eletrônico *on-line*, uma vez que inclui a possibilidade de acessar tabelas com informações adicionais, elementos multimídia e outros endereços eletrônicos. Os verbetes são apresentados no centro da página, mas em todas as partes há ícones e informações. Na parte superior do DWR, temos acesso a anúncios de *sites* de vendas, aos fóruns e à macroestrutura. À esquerda, há um índice remissivo, na forma de *hiperlinks*, com uma lista de palavras que se assemelham com a unidade buscada, juntamente com o histórico das buscas recentes e as informações sobre a obra. Já à direita, encontramos anúncios, atalhos para acesso ao *Google Chrome* e convite para patrocínios. Por fim, o canto inferior possibilita que o usuário acesse os outros dicionários disponíveis no portal em várias línguas. Diante disso, podemos constatar que os espaços do DWR são bem aproveitados e permitem que os usuários encontrem e acessem muitas informações de forma versátil.

Os elementos estruturais dos dicionários podem ser encontrados em grande número no DWR. Os componentes que fazem referência ao *front matter* dos dicionários impressos são verificados nos ícones *Preferences* e *Abreviações* e, assim como no DCEA há elementos próprios das páginas da *Web*, apresentados em: Apoiar WR, Política de Privacidade, Fóruns e Sugestões. Verificamos, ainda, que no DWR não há elementos que correspondem ao *inside/middle matter*, pois no interior do verbete não há referências a quadros com dados

auxiliares. As informações do *back matter*, em contrapartida, estão dispostas nas tabelas de gramática da língua espanhola, de conjugação dos verbos em espanhol e de sinônimos.

Localizamos vários elementos que correspondem à medioestrutura dos dicionários em papel e consideramos que nesta obra tal recurso é bem explorado. Temos dois campos que nos conduzem às remissões fora do dicionário, pois nos verbetes analisados foi possível acessar imagens e contextos do *Google* que complementam as informações sobre os lemas. Dentro do DWR, por sua vez, é possível encontrar as remissões nas palavras que estão descritas nos verbetes, bem como no item *definición*. No primeiro caso, quando há a possibilidade de conexão com outra palavra, a partir dos *hiperlinks*, o símbolo do mouse se altera e permite que o usuário seja conduzido de um verbete a outro. A segunda forma ocorre quando o consulente abre o ícone *definición*, em que se apresenta a definição da unidade léxica no dicionário monolíngue “*Diccionario de la lengua española* Espasa-Calpe”.

Em relação aos elementos multimodais, notamos que no DWR também há a inclusão desses recursos. Como já mencionamos, é possível localizar imagens em que a unidade léxica aparece, há a presença de *hiperlinks* que conduzem o consulente para outras partes do dicionário ou para fora dele, permitindo a conexão da obra com outros *sites* apresentados no portal *Google*. O terceiro recurso multimodal que o dicionário possui é a disponibilidade da pronúncia da palavra-entrada no campo *Escuchar*. Neste ícone o consulente consegue ouvir o áudio no qual se pronuncia a unidade léxica em três variantes da língua espanhola: mexicana, espanhola e argentina. Ademais, é possível escutar as pronúncias de forma rápida ou lenta. Caso o aprendiz tenha dificuldade em compreendê-las, ele pode selecionar as formas mais lentas e escutar melhor e pausadamente o modo como deve articular os sons.

O acesso à macroestrutura do DWR pode ser realizado, primeiramente, pela digitação completa da palavra-entrada na caixa de busca. Ao passo que o usuário digita as letras, a obra apresenta as unidades que se assemelham ao que está escrito. Por isso, consideramos que essa é a segunda forma de acessar as unidades léxicas, pela escrita parcial do lema. A terceira forma ocorre no item *Ver también*, em que se registram as unidades léxicas próximas à grafia da palavra descrita no verbete.

Na microestrutura, além dos recursos mencionados, o usuário encontra a palavra-entrada com suas possíveis flexões; a indicação da classe gramatical e da transcrição fonética; as acepções divididas, enumeradas e as respectivas marcas de uso; os equivalentes; as unidades pluriverbais e suas traduções e, mais abaixo, destacados no campo traduções principais, encontramos as frases que correspondem aos exemplos de uso, juntamente com suas traduções. Tais informações podem ser visualizadas na Figura 22.

Os exemplos lexicográficos no DWR *español-portugués* estão presentes nos verbetes de todas as unidades léxicas analisadas e suas quantidades variam, pois há lemas que possuem até 10 (dez) exemplos lexicográficos. Consideramos que a presença contínua dos exemplos na obra, bem como a ampla quantidade dos enunciados são diferenciais que potencializam o valor didático do DWR, uma vez que para todos os equivalentes há a descrição, por meio das frases, de seu uso e demais particularidades. Além disso, todos os exemplos são compostos de frases completas, que aparecem destacadas na cor cinza.

Figura 22: Interface do DWR

The screenshot shows the WordReference.com interface for the word "película". The page is divided into several sections:

- Header:** "WordReference.com | Dicionários on-line de idiomas" and "Diccionario Español-Portugués | película".
- Search Bar:** "Español-Portugués" with a search icon and a "Foros" button.
- Word Entry:** "película" with a speaker icon and "ESCUCHAR: MÉXICO". Below it, links for "definición", "sinónimos", "Gramática", "en inglés", "Conjugación (ES)", "en contexto", and "imágenes".
- Inflections:** "Inflexiones de 'película' (nf): fpl: películas".
- Definition:** "Gran diccionario español-portugués portugués-español © 2001 Espasa-Calpe: película [pe'likula] f".
 - 1 película *f*; **una p. de polvo cubría el suelo** uma película de poeira cobria o chão.
 - 2 *Cin & Fot* filme *m*; **no hay p. en la cámara** não há filme na câmara; **p. de terror o de miedo** filme de terror; **p. del oeste** filme de bangué-bangué *o* de faroeste.
 - 3 *Loc*: **+ de p. fig & fam** de cinema; **tiene una casa de p.** tem uma casa de cinema
- Translations:** "Traducciones principales" showing "Español" (película, filme, film, largometraje, filme, film *nf*) and "Portugués" (filme *sm*).
- Example:** "La película trataba de la guerra en Bosnia. O filme era sobre a guerra na Bósnia."
- Left Sidebar:** "Ver También:" (pelearse, pelele, peleón, peleiteria, peleitero, peli, peliagudo, peliblanco, pelicano, pelicorto, película, peliculero, peliclón, peligrar, peligro, peligrosidad, peligroso, pelilargo, pelillo, pelin, pelinegro) and "Opciones:" (Clic en una palabra: la traduce, no hace nada) and "Búsquedas recientes:" (Guardar historial, película, asimismo, champán, mensaje, champán, da, mensaje, chantagista).
- Right Sidebar:** "Publicidad" for "VIVARA" jewelry with prices (e.g., R\$ 190,00, R\$ 91,00) and "Word of the day: flea | tilt".

Fonte: Wordreference.com (2020).

Podemos observar que as unidades pluriverbais registradas nos verbetes aparecem realçadas em negrito. Os exemplos de uso, no entanto, são apresentados no DWR abaixo do

item “Traduções principais” e aparecem acompanhados da classe gramatical da unidade léxica e dos respectivos equivalentes (Fig. 23).

Figura 23: Verbetes com os exemplos de uso da unidade *película*

film <i>nf</i>	
	La película trataba de la guerra en Bosnia. O filme era sobre a guerra na Bósnia.
película <i>nf</i>	(cinema) filme <i>sm</i>
	Las películas de Hollywood a veces me aburren. Prefiero las películas de autor. Os filmes de Hollywood me aborrecem às vezes. Prefiro filmes de arte.

Fonte: Wordreference.com (2020).

Em relação ao tipo de informação destacada nos enunciados, notamos que elas podem apresentar dados complementares que auxiliem os aprendizes, pois algumas delas possuem informações extralinguísticas (Fig. 23) e há também a presença de dados linguísticos, como poderemos observar no Quadro 19 (vide p. 134).

4.2.9 Dicionário *Santillana*: espanhol-português, português-espanhol (DSE)

O DSE é um dicionário pedagógico semibilíngue, publicado pela Editora Moderna e destinado a estudantes brasileiros que estão em níveis básicos e intermediários da aprendizagem do espanhol. O dicionário eletrônico é restrito e data de 2015, seu acesso requer a obtenção do impresso, o qual disponibiliza um código para *download* do aplicativo, que pode ser utilizado em computadores, *smartphones* e *tablets*. Assim, para acessar e baixar o dicionário eletrônico do DSE o usuário precisa inserir no *site* o código constante no impresso e, na sequência, realizar um cadastro que permitirá a liberação do programa para a instalação.

A interface do DSE no suporte eletrônico se assemelha a do dicionário em papel, pois quando abrimos o aplicativo no computador, o arquivo não ocupa a parte toda da tela. Ele apresenta a estrutura de um livro pequeno, visto que a interface do aplicativo é retangular e abre na parte central da tela, assemelhando-se a um dicionário impresso. Observamos que a obra dispõe de diversos mecanismos dos suportes eletrônicos, pois é interativa, compacta, dinâmica e versátil. O DSE possui diversos ícones, agrupados em forma de listas, que nos encaminham a campos específicos, demonstrando, assim, que a obra aproveita o mecanismo da invisibilidade de informações, cuja apresentação ocorre caso o consulente as requeira.

Notamos que os vários ícones presentes na obra podem equivaler aos elementos do *outside matter* dos dicionários em papel. As informações do *front matter* que fornecem as descrições do DSE, de seus componentes e da equipe técnica estão presentes nos ícones *Presentación, Configuración e Tutorial*. Notamos que o *inside/middle matter* é incluído no DSE na forma de imagens que ilustram algumas unidades e, com isso, podem ampliar o potencial didático da obra. As partes que se referem ao *back matter*, por sua vez, estão presentes nos campos *Verbos en español, Glosarios temáticos, Apéndices, Vídeos y Galería de imágenes*. Esses ícones conduzem o consulente ao recebimento de informações complementares sobre a conjugação dos verbos em espanhol; listas de palavras que aparecem divididas por áreas (clima, corpo humano, esportes, sala de aula, frutas, instrumentos musicais, móveis e eletrodomésticos etc.); nomes dos países e forma de grafar os números; símbolos da matemática e abreviaturas; resumo sobre a gramática do espanhol, entre outros.

Observamos que o DSE disponibiliza o acesso a vários elementos multimodais, na forma de imagens, vídeos, áudios (pronúncia das palavras-entrada em espanhol). Esses componentes trazem um diferencial para a obra e destacam que o dicionário eletrônico explora seus recursos de forma pertinente. Entretanto, não encontramos nenhum elemento que nos remetesse à medioestrutura, nem há a inclusão de *hiperlinks* dentro dos verbetes, o que podemos considerar como uma desvantagem. Se houvesse a inclusão desses últimos componentes, poderíamos considerar o DSE como um dos dicionários analisados mais completo e que mais aproveitou o suporte. No entanto, todas as obras analisadas apresentaram algum inconveniente em relação à falta de inclusão ou apresentação de seus itens.

Há no DSE, assim como nos dicionários bilíngues selecionados, duas macroestruturas, uma delas ocorre na direção português-espanhol e a outra é espanhol-português. Por isso, seguindo o conceito apresentado por Duran e Xatara (2007), temos uma obra bidirecional porque possui as duas direções. Em ambas as direções, podemos acessar a macroestrutura de três formas, a saber: a) digitando a palavra na caixa de busca; b) rolando a barra que apresenta as palavras-entrada em ordem alfabética de A a Z ou c) “clitando” nas letras do alfabeto e verificando as palavras registradas. Além disso, o dicionário possui o campo “palavra do dia”; permite que enviemos o conteúdo dos verbetes por e-mail; que verifiquemos as palavras buscadas recentemente e que selecionemos as unidades léxicas como favoritas. Tanto as últimas buscas quanto as favoritas são possíveis consultá-las por meio dos ícones *Palabras favoritas e Búsquedas recientes* (Fig. 24).

Figura 24: Interface do DSE



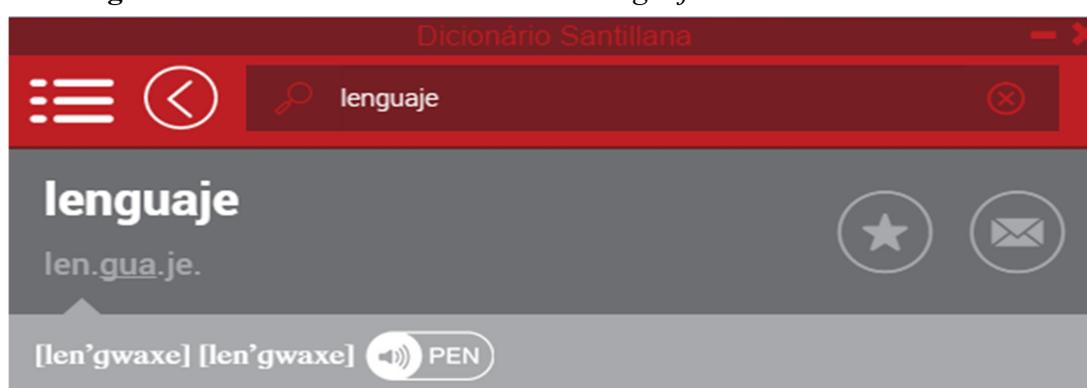
Fonte: DICIONÁRIO *SANTILLANA* (2015).

No que tange à microestrutura, observamos que as direções da obra apresentam distinções em relação aos seus componentes. Dessa forma, na direção espanhol-português encontramos a palavra-entrada, a marca de gênero feminino (substantivos e adjetivos), a divisão silábica com a marcação da sílaba tônica, a transcrição fonética e os ícones que permitem marcar a unidade como favorita, enviá-la por e-mail e ouvir sua pronúncia em espanhol. Na segunda parte do verbete, encontramos a classe gramatical, as marcas de uso, as acepções enumeradas, a(s) definição(ões) em português, o(s) equivalente(s), os exemplos lexicográficos e as unidades pluriverbais com suas respectivas traduções. Já na direção oposta (português-espanhol), apresentam-se nos verbetes as palavras-entrada, se elas forem substantivos ou adjetivos o DSE destaca sua terminação no feminino, as classes gramaticais, as acepções separadas numericamente, o(s) equivalente(s), as marcas de uso e as unidades pluriverbais com suas traduções (Fig. 25).

Na direção espanhol-português, portanto, encontramos as propriedades desse dicionário pedagógico semibilíngue, pois encontramos nos verbetes as definições junto com os equivalentes. As definições auxiliam os consulentes da obra porque podem enfatizar a

distinção dos significados das unidades léxicas homônimas ou polissêmicas, esclarecer seus significados, quando não possuem os equivalentes adequados na língua materna e explicar os significados das unidades léxicas que são menos frequentes na língua (DURAN; XATARA, 2006). Além disso, ponderamos que a presença das definições na língua materna é mais adequada para a obra, visto que ela destina-se a estudantes de níveis iniciais. Já na direção português-espanhol, o aprendiz pode observar apenas a classe gramatical, o(s) equivalente(s) e, se houver marcas de uso, elas também são descritas.

Figura 25: Verbetes referente à unidade *lenguaje*



m. **1.** *Ling.* Capacidade humana de produzir sentido mediante o emprego de palavras ou signos. → Linguagem. **2.** *Ling.* A atividade derivada dessa capacidade. → Linguagem. **3.** Sistema de signos não linguísticos. → Linguagem.

Fonte: DICIONÁRIO *SANTILLANA* (2014).

Os exemplos lexicográficos do DSE, assim como na maioria dos dicionários selecionados, não aparecem em todos os verbetes e acepções que analisamos. Consideramos que essa falta dos exemplos no DSE pode ser caracterizada como uma limitação da obra, visto que ela está destinada a alunos brasileiros de espanhol. Como vimos, nos dicionários destinados a aprendizes, a presença de frases que contextualizem as palavras-entrada e suas acepções são mais eficientes e trazem mais benefícios a eles e ao seu processo de aprendizagem. Ademais, notamos que elas aparecem somente na direção espanhol-português.

Observamos que quando os exemplos de uso são incluídos nos verbetes, aparecem destacados apenas em itálico, seguidos da tradução e constituem-se de frases. Eles se diferenciam das unidades pluriverbais, pois estas são descritas em negrito e apresentadas na forma de combinações léxicas. Desse modo, é possível que o consulente consiga diferenciar tais informações e verificar que não se tratam da mesma categoria de componentes. A descrição da origem dos exemplos não é apresentada nas descrições do DE. Aliás, quando os

exemplos são incluídos nos verbetes buscam contextualizar a palavra-entrada e seu significado, como veremos nos exemplos coletados no Quadro 20 (vide p. 135).

4.3 Critérios de seleção das unidades léxicas para coleta dos exemplos

A presente etapa da pesquisa consistiu na escolha das 10 (dez) unidades léxicas para as posteriores coletas e análises dos exemplos lexicográficos nos verbetes dos dicionários. Desse modo, selecionamos, primeiramente, os critérios que serviram para guiar a escolha das unidades que se configuram como lemas nos dicionários para, na sequência, realizar a coleta e a análise dos exemplos. Para elaborarmos os critérios, julgamos necessário refletir sobre os possíveis problemas que levam os alunos brasileiros aprendizes de espanhol, a pesquisarem determinadas palavras nos dicionários. Foi a partir dessas reflexões que realizamos a elaboração dos critérios de seleção de cada uma das unidades léxicas.

Embasamo-nos em autores que realizaram pesquisas sobre assuntos relacionados aos problemas existentes entre as palavras do português e as do espanhol que costumam gerar dúvidas nos alunos brasileiros de língua espanhola podendo comprometer sua aprendizagem. Buscamos trabalhos que envolvessem essas perspectivas para que pudessemos elaborar os critérios e selecionar as palavras. Assim, a elaboração dos parâmetros definidos para a seleção das unidades léxicas ocorreu com base na observação de estudos desenvolvidos sobre os temas da Análise de Erros (AE) e Interlíngua, pesquisas sobre homônimos e homógrafos e sobre heterossemânticos, denominados também falsos cognatos ou falsos amigos.

Cabe destacar, contudo, que nossa pesquisa não se define a partir dos princípios que regem a AE, a Interlíngua ou os conceitos que envolvem a homonímia e os falsos cognatos. Essas temáticas foram relevantes apenas para a elaboração dos critérios que fundamentaram a seleção das unidades léxicas. Nossa pesquisa é de cunho metalexigráfico, por isso, nossas análises se embasam nos fundamentos teórico-metodológicos determinados pela Lexicografia. Todavia, para que os critérios fossem mais bem definidos, apresentamos as explicações das características de cada temática, juntamente com os pesquisadores em que nos embasamos.

Em face aos assuntos relacionados à Interlíngua e à Análise de Erros de alunos brasileiros aprendizes de espanhol, buscamos subsídios em pesquisas como as realizadas por Durão (2004), Fernández (1997) e Altamirano Robles (2016). Durão (2004) expõe, em linhas gerais, como os trabalhos na área da Análise de Erros são relevantes para a aprendizagem de línguas:

A evolução do conceito de erro no contexto das aulas de LE deixou de ser um mal que se deve evitar para ser um conceito com perfis positivos. As pesquisas realizadas até o momento e aplicadas às LE demonstraram que o modelo de Análise de Erros (AE) constitui um método adequado para avaliar o processo de aprendizagem de línguas assim como as metodologias de ensino⁸⁶ (p. 87, TN).

Diante disso, constatamos que os erros podem ser fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. No entanto, perante unidades que possuem características que podem induzir os aprendizes ao erro, propomos verificar como os exemplos lexicográficos poderiam auxiliar o estudante brasileiro de espanhol a compreender melhor determinadas palavras da língua espanhola. Ademais, analisamos como os exemplos podem ajudar os consulentes do dicionário no processo de ensino e de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), esclarecendo suas possíveis dificuldades e diminuindo os erros que os alunos costumam realizar quando estão nesse processo.

Os demais trabalhos em que nos embasamos para elaborar os critérios da seleção das unidades léxicas foram os realizados por Pereira (2018) e Vaz da Silva e Vilar (2004). O primeiro estudo volta-se para o tratamento da homonímia nos dicionários pedagógicos, no qual Pereira (2018, p. 73) discorre:

Entre os muitos critérios de definição de homonímia, um dos que se destaca é o de uma mesma unidade léxica com sentidos diferentes, pois, em sua origem, os diversos sentidos se prendem a segmentos fônicos diferentes que evoluíram para formas sonoras idênticas, mantendo-se distintos os sentidos originais. Tem-se, então, uma convergência fonética de elementos fônicos distintos resultando, assim, em semelhança fônica ou gráfica. A existência de um traço comum de significado entre sentidos diversos de uma mesma palavra caracteriza a polissemia.

Observamos que o fenômeno da homonímia ocorre em palavras que apresentam semelhanças fônicas (homônimos homófonos) ou gráficas (homônimos homógrafos) e que essa similaridade ocorre somente em tais âmbitos, pois seus significados diferem-se totalmente. No geral, a semelhança de determinadas palavras advém da sua evolução. Ao longo do tempo, os segmentos fônicos ou gráficos de diversos idiomas sofreram adaptações que geraram, em muitos casos, palavras com formas e sons idênticos, mas com significados distintos. Por isso, selecionamos palavras que são homônimas, pois suas semelhanças podem comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes de ELE. Notamos que a

⁸⁶ “La evolución del concepto de error en el contexto de la clase de LE cambió de ser un mal que se debe evitar a un concepto con perfiles positivos. Las investigaciones realizadas hasta el momento y aplicadas a las LE han demostrado que el modelo de Análisis de Errores (AE) constituye un método adecuado para evaluar el proceso de aprendizaje de lenguas así como las metodologías de enseñanza” (DURÃO, 2004, p. 87).

incompreensão do significado dessas unidades somada à semelhança da escrita pode confundi-los. Os exemplos lexicográficos facilitam o processo de compreensão dos significados das palavras homônimas, já que podem, por meio dos enunciados e de seus contextos, contribuir para a compreensão e reconhecimento de suas diferenças.

A pesquisa de Vaz da Silva e Vilar (2004), por sua vez, concentra-se na temática dos falsos amigos (heterossemânticos) existentes entre o português e o espanhol, sobre a qual os autores explicam:

“Falso amigo” é um termo coloquial usado em Linguística, nomeadamente em áreas específicas da tradução, para fazer referência às lexias cognatas com diferente significação. Isto é, o falso amigo é aquele signo linguístico que, geralmente pelo efeito de partilha de uma mesma etimologia, tem uma estrutura externa muito semelhante ou equivalente a de outro signo numa segunda língua, cujo significado é completamente diferente (VAZ DA SILVA; VILAR, 2004, p. 3).

Vemos, diante disso, que os falsos amigos ou falsos cognatos são palavras que contêm grafia idêntica ou semelhante em duas línguas, mas que possuem significados distintos. A problemática que envolve as palavras semelhantes nas línguas é que os aprendizes, quando se deparam com tais unidades léxicas, realizam falsas analogias entre as línguas e, em muitas ocasiões, se equivocam, pois atribuem a elas os mesmos significados. Nestes casos, os exemplos dos dicionários demonstram, por meio do contexto das frases, o significado das unidades e suas diferenças semânticas. Assim, é possível evitar as falsas correspondências que os alunos costumam realizar.

As temáticas selecionadas para compor os critérios (análise de erros, homônimos e heterossemânticos) interferem nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno brasileiro estudante de língua espanhola. Os aprendizes de ELE podem buscar nos dicionários as unidades léxicas que possuem tais propriedades para que consigam realizar a compreensão de seu emprego, verificar a definição ou o equivalente e o uso da palavra. Assim, é necessário que os exemplos exponham de forma adequada as particularidades dessas unidades, fazendo com que o aprendiz de língua estrangeira compreenda seu significado, seu uso e possa utilizá-las em contextos adequados. A partir disso, os critérios definidos para a seleção das unidades léxicas foram:

- i. Palavras que pertençam a diversas classes gramaticais, unidades polissêmicas e que, dependendo do contexto, possam mudar de classe gramatical;

- ii. Palavras que possam confundir o aluno brasileiro ou fazer com que realize construções inadequadas em suas produções escritas e orais no espanhol e/ou falsas analogias entre a língua espanhola e a língua portuguesa;
- iii. Palavras que sejam idênticas ou semelhantes na grafia entre o português e o espanhol (homônimos homógrafos), que variem o gênero (heterogênicos) e/ou que sejam consideradas falsos amigos (heterossemânticos).

Selecionamos 10 (dez) palavras que contêm as características definidas nos critérios, as quais dividimos, segundo as propriedades que as envolvem, em: 2 (duas) palavras homônimas (homógrafas e homófonas), 3 (três) heterogênicas e 5 (cinco) falsos amigos (heterossemânticos). A fase posterior a essa seleção contou com a definição dos critérios para a análise dos exemplos lexicográficos e a coleta nos dicionários escolhidos.

Buscamos observar se nos verbetes dos dicionários e, principalmente, nos exemplos lexicográficos há um tratamento especial das problemáticas mencionadas, ou seja, verificamos se há a presença de informações sobre elas e como as frases demonstram as especificidades das palavras e as diferenças existentes entre o português e o espanhol. Apresentamos no Quadro 8 cada uma das palavras selecionadas e a(s) característica(s) que possuem para que se enquadrassem nos parâmetros que estabelecemos para a seleção, descrição e análise dos exemplos. Destacamos, ainda, as propriedades das palavras na língua espanhola, os contextos em que podem ser empregadas e suas relações com a língua portuguesa.

Quadro 8: Palavras selecionadas para a coleta dos exemplos

Critérios para a seleção das unidades	Unidades léxicas	Característica das palavras selecionadas no espanhol e no português
<p>Critérios i, ii e iii</p> <ul style="list-style-type: none"> - As palavras podem ser empregadas em diversos contextos e pertencem a diversas classes gramaticais. - As várias acepções podem conduzir o aluno a realizar falsas analogias na língua espanhola. - Palavras homônimas e homógrafas. 	<i>llama</i>	<p>-<i>llama</i> (<i>sustantivo</i>) <u>lhama</u> (animal); -<i>llama</i> (<i>sustantivo</i>) <u>chama</u>, fogo; -<i>llama</i> (<i>verbo</i> conjugado, 3ª pessoa do presente do indicativo -<i>llamar</i>-).</p>
	<i>lo</i>	<p>-<i>lo</i> (<i>artículo neutro</i>) a grafia do artigo neutro na língua espanhola possibilita a falsa analogia por parte do aluno brasileiro que pode empregá-lo como artigo masculino (<i>el</i>); -<i>lo</i> (<i>pronombre personal</i>). Não há um equivalente no português para a palavra enquanto artigo neutro, o que pode confundir o aprendiz.</p>
<p>Critérios ii e iii</p> <ul style="list-style-type: none"> - A semelhança da grafia das palavras no português e no espanhol pode fazer com que o aluno realize correspondências falsas. - As lexias são classificadas como heterossemânticos (falsos cognatos) 	<i>todavía</i>	<p>-<i>todavía</i> (<i>advérbio</i>) o equivalente para essa palavra no português é <u>ainda</u>. A conjunção adversativa – <i>todavía</i> – do português contribui para a falsa analogia.</p>
	<i>largo</i>	<p>-<i>largo</i> (<i>adjetivo</i>) o equivalente da palavra no português é <u>comprido/longo</u>. O adjetivo – <i>largo</i> – no português pode promover a falsa correspondência.</p>
	<i>asimismo</i>	<p>-<i>asimismo</i> (<i>advérbio</i>) o equivalente da palavra no português é <u>além disso</u>. Existe no português a locução – <i>assim mesmo</i> –, cuja semelhança pode provocar a falsa analogia.</p>
	<i>chatear</i>	<p>-<i>chatear</i> (<i>verbo</i>) o equivalente da palavra no português é <u>conversar em um chat</u>. O verbo no português – <i>chatear</i> – com o sentido de aborrecer possibilita a falsa analogia.</p>
	<i>película</i>	<p>-<i>película</i> (<i>sustantivo femenino</i>) o equivalente mais adequado para a unidade no português é o substantivo masculino <u>filme</u>. A existência de – <i>película</i> – pode promover a falsa analogia.</p>
<p>Critérios ii e iii</p> <ul style="list-style-type: none"> - A diferença de gênero entre o português e o espanhol (heterogênicos) possibilita que o aprendiz empregue o artigo ou o adjetivo que acompanha a palavra em espanhol de forma equivocada. 	<i>lenguaje</i>	<p>-<i>lenguaje</i> (<i>sustantivo masculino</i>) o equivalente mais adequado no português é o substantivo feminino <u>linguagem</u>.</p>
	<i>mensaje</i>	<p>-<i>mensaje</i> (<i>sustantivo masculino</i>) dentre as possibilidades o equivalente mais adequado em português é o substantivo feminino <u>mensagem</u>.</p>
	<i>leche</i>	<p>-<i>leche</i> (<i>sustantivo femenino</i>) o equivalente que mais se adequa à unidade léxica no português é o substantivo masculino <u>leite</u>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

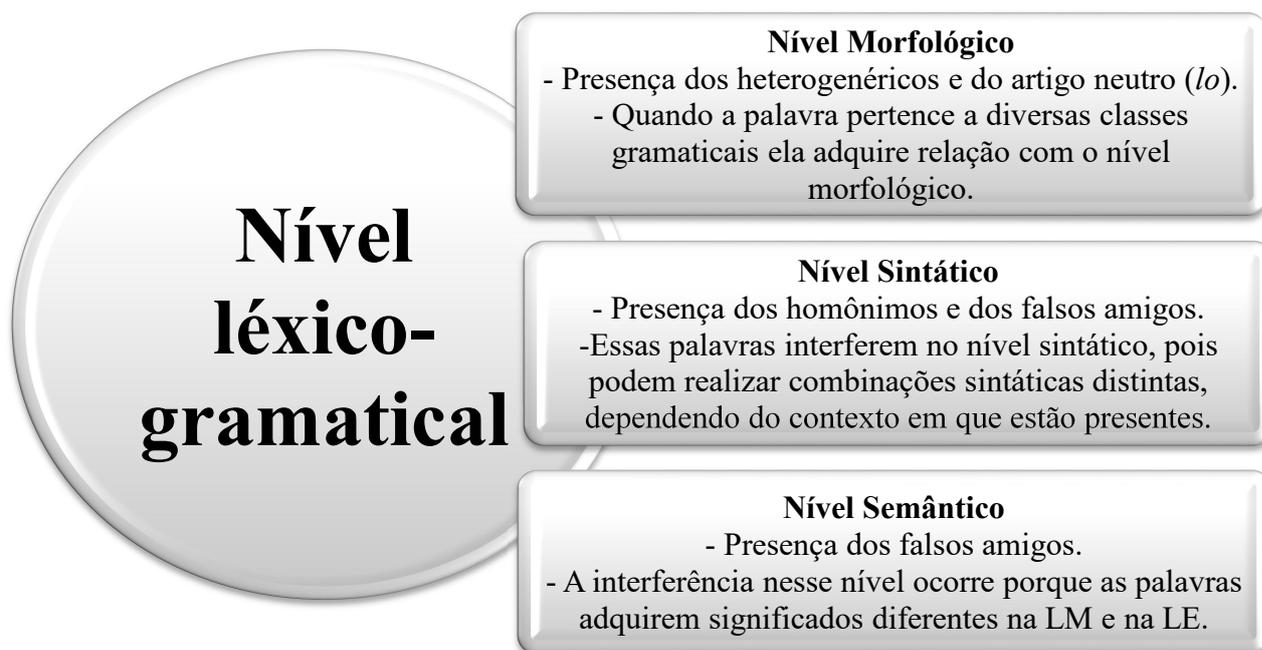
Consideramos que todas as unidades léxicas selecionadas envolvem as problemáticas encontradas nos trabalhos sobre a AE, pois suas propriedades possibilitam que os aprendizes realizem falsas analogias ou as empreguem de forma inadequada no espanhol. A inclusão de exemplos de lexicográficos nos dicionários pode facilitar a compreensão das unidades e de suas particularidades, visto que podem explicitar as diferenças entre o português e o espanhol.

A partir das características mencionadas acima e consoante as explicações realizadas por Alves (2007, p. 77), elaboramos o Diagrama 2, no qual apresentamos os níveis de análise linguística que se relacionam com as unidades léxicas selecionadas. Sobre a relação existente entre os níveis, julgamos que merece destaque o que enfatiza a autora:

O léxico, que tem como objeto de análise a unidade lexical, estabelece relações com os diferentes níveis de análise linguística. Aos níveis tradicionalmente reconhecidos pelos linguistas (cf., por exemplos, Lyons, 1970), que distingue os níveis fonológico, morfossintático e semântico, acrescentamos o textual. Dentre esses, talvez os mais claramente perceptíveis sejam o morfológico e o sintático, pois as palavras são constituídas por morfemas e integram-se em frases, relacionando-se, dessa forma, ao nível sintático.

No presente trabalho as 10 (dez) unidades léxicas/gramaticais selecionadas para a análise dos exemplos lexicográficos pertencem ao nível léxico-gramatical, mas podem relacionar-se com outros três níveis: o nível morfológico, o sintático e o semântico.

Diagrama 2: Os níveis de análise linguística das unidades léxicas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora com base em Alves (2007, p. 77).

Em relação às informações presentes no Diagrama 2 notamos que não há a inclusão dos níveis ortográfico e fonético/fonológico, pois os problemas relacionados às palavras que selecionamos não possuem relação com eles. A compreensão da grafia e a forma de pronunciar as palavras ocorrem a partir do processo de aprendizagem do aluno e seu nível de conhecimento do idioma. Exercícios de escrita ou que enfoquem a oralidade podem auxiliar e ampliar a compreensão das estruturas pertencentes a esses níveis. Os exemplos lexicográficos apresentam a grafia das palavras, mas podem influenciar e demonstrar de forma mais significativa os níveis citados, pois destacam outros componentes das unidades como seu(s) gênero(s), significado(s), construção(ões) e uso(s).

4.4 A análise dos exemplos: elaboração e apresentação dos critérios

Após a seleção dos dicionários e das unidades léxicas, iniciamos a fase que antecede a análise dos exemplos lexicográficos, ou seja, o estabelecimento dos critérios de análise e a coleta dos enunciados nos dicionários. Estabelecemos 3 (três) critérios que serviram para analisar os exemplos selecionados. Assim, as 10 (dez) palavras-entrada, distribuídas entre os 10 (dez) dicionários disponíveis em suportes eletrônicos, resultaram na observação dos exemplos de uso constantes em 109 (cento e nove) verbetes. A partir disso, os verbetes dos dicionários eletrônicos que verificamos correspondem às seguintes quantidades: 12 (doze) no DLE e no DEM; 13 (treze) no DCEA; 15 (quinze) no DUE; 9 (nove) no DEMIC, DEPL, DEDEL e DESBS; 10 (dez) no DWR e 11 (onze) no DSE. Outro fator que vale a pena enfatizar é que alguns dicionários não registraram todas as unidades léxicas que selecionamos. O DEMIC, o DEDEL e o DESBS não apresentam o verbo *chatear* e o DEPL o pronome e o artigo neutro *lo*. Por isso, não incluímos tais unidades nas tabelas de coleta dos exemplos.

Para delimitar os critérios de análise dos exemplos lexicográficos, embasamo-nos em pesquisas realizadas por autores que destacam e descrevem como esses enunciados podem ser considerados adequados, em outras palavras, quais informações precisam ser apresentadas nos enunciados para que sejam adequados para os verbetes dos dicionários. Baseamo-nos em Silveira Neto (2014), Jacinto García (2015a) e Lima (2017) para estabelecer os critérios de análise. Constatamos que eles auxiliam o modo como devemos realizar as observações acerca da adequação dos exemplos lexicográficos em relação aos significados das unidades léxicas e suas particularidades (sintáticas, semânticas, pragmáticas e culturais). Ademais, observamos se os exemplos estão em conformidade com o tipo de obra selecionada (vide Quadro 7, p. 92) e com o possível público-alvo.

Em Jacinto Garcia (2015a) podemos encontrar alguns critérios que descrevem as propriedades que devem conter nos exemplos lexicográficos para que sejam considerados adequados e eficazes para seus públicos, os quais julgamos pertinente apresentar (Quadro 9).

Quadro 9: Critérios que tornam os exemplos adequados para os dicionários

<p>A. Mostrar características adequadas dos objetos e das circunstâncias que podem designar as particularidades do lema; documentar maneiras de falar que são típicas de um tipo de texto e que se relacionam com a palavra-chave; comunicar diversos assuntos e documentar valores sobre o uso adequado de um lema (HARRAS, 1989, p. 612-613 apud JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 80).</p>
<p>B. Um exemplo deve ser eloquente e precisa mostrar o que é semanticamente mais usual do lema. Ele também deve ser atraente, interessante, ter elementos históricos, locais, sociais, adaptar-se adequadamente a seu objetivo e ser breve para incluir o maior número de informações no menor espaço possível (HERMANNNS, 1987, p. 170 apud JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 81).</p>
<p>C. As frases do exemplo devem ilustrar claramente o significado da palavra representada pelo lema, não devem ser muito longas, devem auxiliar o aprendiz com a produção de textos e incluir informações de diferentes culturas e grupos linguísticos (POTGIETER, 2012, p. 264-270 apud JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 82).</p>

Fonte: Traduzido de Jacinto Garcia (2015a).

De acordo com as descrições do Quadro 9 notamos que cada autor apresenta de uma forma os critérios que tornam um exemplo lexicográfico adequado para o dicionário e para seu possível destinatário. Jacinto García (2015a) aponta que Harras, Hermanns e Potgieter destacam critérios de adequação dos exemplos incluídos nos dicionários bilíngues de aprendizagem e, para o mesmo tipo de dicionário estão os critérios definidos por Lima (2017, p. 68). A autora define os seguintes parâmetros para que os exemplos sejam adequados:

- (i) Compreensibilidade do exemplo quanto ao nível de espanhol do possível usuário da obra;
- (ii) Compreensibilidade do exemplo quanto à sua extensão;
- (iii) Compreensibilidade do exemplo quanto às referências sociais, políticas e culturais que lhe podem ser desconhecidas;
- (iv) Contribuição do exemplo para a apreensão do significado do lema. (LIMA, 2017, p. 68).

Com base nos parâmetros elencados pelos autores, delimitamos 3 (três) critérios que utilizamos para realizar a análise dos exemplos lexicográficos, coletados nos verbetes das unidades léxicas que selecionamos (Quadro 10). Os três critérios refletem as propriedades que devem ser consideradas para que os exemplos sejam enunciados adequados e para que cumpram com as possíveis funções que mencionamos (vide item 3.1, p. 76). Consideramos para nossas análises os tipos de dicionários que selecionamos e seus possíveis públicos-alvo, visto que tais fatores também influenciam na adequação e no potencial didático dos exemplos.

Quadro 10: Parâmetros elaborados para as análises dos exemplos

<p>1. Informações linguísticas: os exemplos precisam oferecer informações linguísticas em contextos adequados, ou seja, suas estruturas sintático-semânticas e morfossintáticas devem estar em consonância com as produções realizadas pelos falantes espanhol⁸⁷. Desse modo, o consultante recebe subsídios que auxiliam o emprego destes dados em suas produções orais ou escritas.</p>
<p>2. Elementos extralinguísticos: os exemplos devem documentar aspectos extralinguísticos, históricos, culturais, sociais e/ou políticos dos grupos sociais do idioma descrito.</p>
<p>3. A extensão dos exemplos: é relevante que os exemplos estejam dispostos em frases breves, mas que destaquem as principais características das unidades léxicas, de seu(s) significado(s), particularidades e uso(s);</p>

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Silveira Neto (2014), Jacinto García (2015, p. 80-82) e Lima (2017, p. 68).

Os três critérios apresentados possuem os parâmetros que julgamos necessários avaliar nos exemplos lexicográficos. Assim, no primeiro critério analisamos as informações de caráter gramatical, semântico e pragmático; no segundo, os elementos extralinguísticos que podem conter nos enunciados e no terceiro, destacamos um aspecto estrutural das frases e que faz referência à extensão dos exemplos de uso selecionados para as obras.

Para a fase de análise, selecionamos os exemplos e destacamos se estão adequados ou inadequados aos critérios. Dessa forma, conseguimos demonstrar se os enunciados estão em conformidade com os parâmetros que estabelecemos cujo propósito é destacar a adequação dos exemplos lexicográficos. Além disso, comprovamos se as frases podem amenizar as possíveis dúvidas dos aprendizes brasileiros em relação às problemáticas descritas anteriormente, que envolvem as línguas portuguesa e espanhola.

Cabe destacar que nossa pesquisa é de cunho qualitativo, por isso realizamos as análises a partir da seleção de uma amostra dos exemplos de uso coletados. Nos 109 (cento e nove) verbetes analisados, foi possível coletar 215 (duzentos e quinze) exemplos lexicográficos. Contudo, para a análise dos critérios, selecionamos 25% do total de enunciados coletados, o que resultou em 54 exemplos, distribuídos entre os 10 (dez) dicionários e as 10 (dez) unidades léxicas. Na sequência, apresentamos 10 (dez) quadros que contêm distribuídos os 215 (duzentos e quinze) exemplos lexicográficos que coletamos nos verbetes dos dicionários eletrônicos.

⁸⁷ Usamos aqui “língua espanhola” de forma genérica. Evidentemente que há que se considerar a dimensão geográfica na qual a língua é usada e as muitas variantes existentes. Em geral, os dicionários apresentam uma das variantes ou as delimitam por meio das marcas de uso. Ressaltamos, no entanto, que o tratamento da variação linguística (léxica) da língua espanhola nos dicionários não é um dos temas desta pesquisa.

No DLE foi possível coletar, a partir das 10 (dez) palavras-entrada, um total de 24 (vinte e quatro) exemplos. As palavras nas quais consta um “X”, no Quadro 11 e nos demais quadros, não apresentam exemplos em seus verbetes.

Quadro 11: Exemplos lexicográficos coletados do DLE

Diccionario	Unidades	Exemplos lexicográficos
<i>Diccionario de la Lengua Española - RAE</i>	<i>llama</i>	X
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Le encanta lo étnico. • No me explicaste lo de ayer. • ¿No te interesa lo que dice? • Lo bueno de estar aquí. • Ya sabes lo lentos que son. • Admiro lo bien que trabaja.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Está durmiendo todavía. • Es muy ingrato, pero todavía quiero yo hacerle bien. • ¿Para qué ahorras?; todavía si tuvieras hijos estaría justificado. • Juan es todavía más aplicado que su hermano.
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Largo de palabra, de explicaciones. • Un cirujano de larga experiencia. • Este oficial es largo en trabajar. • Estuvo ausente largos años. • Tiene cincuenta años largos. • Está largo ese cabo.
	<i>asimismo</i>	X
	<i>chatear</i>	X
	<i>película</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No hagan caso a las amenazas del jefe; ese hombre es pura película.
	<i>lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje culto, grosero, sencillo, técnico, forense, vulgar. • El lenguaje de los ojos, el de las flores. • Lenguaje formal.
	<i>mensaje</i>	X
	<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leche de coco, de almendras. • Leche hidratante. • Se dio una leche con el coche. • Si no te estás quieto te daré una leche.

Fonte: *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* (2019).

O DCEA apresentou, dentre as 10 (dez) palavras-entrada, um total de 40 (quarenta) exemplos lexicográficos.

Quadro 12: Exemplos lexicográficos coletados do DCEA

Dicionário	Unidades	Exemplos lexicográficos
Diccionario Clave – Diccionario de uso del español actual	<i>llama</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Las llamas del incendio arrasaron varias hectáreas. • Mantenían viva la llama de su amor.
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Ya lo creo que es listo! • Lo que me dijiste lo sabía él antes que tú. • Adivínalo. • – ¿Esa muchacha es lista? – Sí, lo es. • Lo mejor fue la cara de susto que puso. • ¡Hay que ver lo bien que te conservas! • Lo de tu trabajo es un escándalo.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando me fui de su casa todavía no había llegado. • Esta falda es todavía más cara que la otra. • Es muy rica, pero todavía quiere tener más dinero. • Si no tuvieras dinero, todavía entendería que no gastarás, pero teniendo tanto, no tiene justificación.
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Después de la curva hay una recta muy larga. • Tiene una camisa de manga larga. • El abrigo me queda largo. • El relato me resultó largo y aburrido. • Ayer no pude acabar la novela porque era muy larga. • Fue una película demasiado larga. • Ledesma está a 30 kilómetros largos de Salamanca. • Vivió en aquel pueblo treinta años largos. • Es larga en invitar a los buenos amigos. • En la recepción las mujeres iban con vestidos largos. • Antes, los hombres llevaban pantalones largos y los niños, cortos.
	<i>asimismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Asimismo habló de otros temas.
	<i>chatear</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de comer suelo chatear con los amigos por los bares de la zona. • Voy a chatear con un amigo.
	<i>película</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta película en color es una versión moderna de otra más antigua en blanco y negro. • Se confundieron al poner los rollos de la película y vimos el final nada más empezar. • Si dejas reposar el caldo, se forma una película de grasa. • No me cuentes películas y dime por qué no viniste.
	<i>lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Una lesión cerebral puede impedir el desarrollo del lenguaje. • Está haciendo estudios sobre el lenguaje de las abejas. • Un niño de un año aún no domina el lenguaje. • El lenguaje médico contiene numerosos tecnicismos que los profanos no entendemos. • Para ser un buen programador debes aprender varios lenguajes.
	<i>mensaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • el mensaje de una película. • Un mensaje no se puede descifrar si no se conoce el código que se utiliza.
	<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La leche de almendra tiene muchas vitaminas. • Me han recomendado una nueva leche limpiadora.

Fonte: *DICCIONARIO CLAVE* (2014).

Para as unidades seleccionadas no DEM, coletamos 38 (trinta e oito) exemplos.

Quadro 13: Exemplos lexicográficos coletados do DEM

Diccionario	Unidades	Exemplos lexicográficos
<i>Diccionario del Español de México</i>	<i>llama</i>	<ul style="list-style-type: none"> • las llamas de la hoguera, una llama de incendio. • Las llamas se habían extinguido.
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • lo rojo, lo bueno, lo bello, lo útil. • Lo que me interesa no es eso. • Lo de ayer no tiene importancia. • Cada quien tiene lo suyo. • Si supieras lo mucho que te quiero. • No te imaginas lo rápido que corre. • No sabes lo encantadora que es Clara. • El niño es inteligente: sí, lo es. • Luz estaba cansada, aunque no lo parecía. • Sólo hay dos posibilidades: o están listos o no lo están.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Todavía está dormido. • No ha acabado todavía. • Es todavía más estudioso que su hermano. • Jugó todavía mejor que la vez pasada. • Es todavía peor el papá que la mamá.
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • cabello largo, vestido largo, manga larga, cuello largo. • Estuvo mirándola durante un largo rato. • Me dieron un plazo bastante largo para pagar.
	<i>asimismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Asimismo subrayó la importancia del desarrollo agrícola.
	<i>chatear</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Me la pasé chateando con mi prima de Tijuana hasta las tres de la mañana.
	<i>película</i>	<ul style="list-style-type: none"> • una película de hielo, la película que rodea a un órgano • una película en blanco y negro, una película a color • mirar una película, filmar una película, una película de charros, una película de Cantinflas, una gran película de Fernando Fuentes
	<i>lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • lenguaje escrito, el lenguaje de la fotografía, el lenguaje de las manos • el lenguaje de los esquimales • lenguaje elegante, lenguaje literario, lenguaje científico • lenguaje de las abejas, lenguaje de los delfines • lenguaje formal, lenguaje matemático, lenguaje de las computadoras
	<i>mensaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • enviar un mensaje, un mensaje publicitario, un mensaje secreto • un mensaje presidencial, un mensaje papal • una novela con mensaje, el mensaje de una película
	<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • leche materna, leche de vaca, leche de burra, dos litros de leche, leche en polvo, leche descremada, leche pasteurizada • Dale su lechita al niño. • Tenemos leche malteada de fresa, vainilla y chocolate • leche de coco, leche de almendras • leche de magnesia

Fonte: *DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MÉXICO* (2019).

Coletamos nas palabras-entrada seleccionadas do DUE, 39 (trinta e nove) exemplos lexicográficos.

Quadro 14: Exemplos lexicográficos coletados do DUE

Diccionario	Unidades	Exemplos lexicográficos
<i>Diccionario de uso del español María Moliner</i>	<i>llama</i>	X
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No se preocupa más que de lo útil. • Lo gracioso es que yo no me enteré. • Lo bonito de la tela hizo que no me fijara en la clase. • Lo insólito del caso nos dejó pasmados. • Tú te quedas con lo tuyo y yo con lo mío. • Heredó lo de su madre. • Me debía dinero y me lo ha pagado. • Lo insultó sin contemplaciones. • Se cree guapa, pero no lo es. • Si le prometiste ir a verle tienes que hacerlo. • Cuando necesite que vengas te lo diré. • Lo que te hace falta lo sabes tú mejor que nadie. • Ya me han contado lo bien que lo pasasteis. • No sabes lo mucho que lo siento.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Todavía está enfermo. • Cuando yo he salido de casa todavía no había llegado él. • Él es todavía más inteligente que su hermano. • He trabajado más que nadie y todavía me riñe.
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres metros largos. • Un camino largo. • Un libro largo. • Esta tabla es larga para este armario. • Esos pantalones te están largos. • Hacía largo tiempo que no le veía. • Estuvo ausente largos años. • Resultó un poco larga la conferencia. • Ese cabo está largo. • Medir el largo de la manga.
	<i>asimismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es asimismo necesario que...
	<i>chatear</i>	X
	<i>película</i>	X
	<i>lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La invención del lenguaje. • Lenguaje culto [o poético]. • El lenguaje de Cervantes. • Hablaban un lenguaje que yo no entendía. • El lenguaje de los gestos [de los ojos, de los animales].
	<i>mensaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nuestra estación captó un mensaje. • Un mensaje de adhesión al Papa. • El mensaje del Rey a sus súbditos. • El ordenador me da un mensaje en el que dice que salga del programa.
	<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Leche hidratante [o limpiadora].

Fonte: MOLINER (2007).

Nos verbetes seleccionados do DEMIC coletamos 12 (doze) exemplos.

Quadro 15: Exemplos lexicográficos coletados do DEMIC

Dicionário	Unidades	Exemplos lexicográficos
Michaelis Dicionário Escolar Espanhol. Espanhol- Português/ Português- Espanhol	<i>llama</i>	X
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> lo que puedo hacer es eso. lo dije ayer.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> todavía no ha llegado lo que compré.
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> es muy largo de ideas, pero nada práctico. a la larga lo convenzco [<i>sic</i>]. a lo largo de su vida académica estudió un poco de cada cosa.
	<i>asimismo</i>	X
	<i>película</i>	<ul style="list-style-type: none"> si no quiere comer, por mí, allá películas.
	<i>lenguaje</i>	X
	<i>mensaje</i>	X
	<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> se dio una leche contra la pared. si no te callas te doy una leche. arrancó a toda leche. salió echando leches. ¡mi abuela es la leche!

Fonte: MICHAELIS (2018).

Por sua vez, no DEPL coletamos 19 (dezenove) exemplos de uso.

Quadro 16: Exemplos lexicográficos coletados do DEPL

Dicionário	Unidades	Exemplos lexicográficos
Linguee Dicionário espanhol- português e buscador de traduções	<i>llama</i>	<ul style="list-style-type: none"> llama abierta llama de gas llama eterna
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> todavía no
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> a lo largo de a lo largo a largo plazo
	<i>asimismo</i>	X
	<i>chatear</i>	X
	<i>película</i>	<ul style="list-style-type: none"> película de animación película infantil película de culto
	<i>lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> lenguaje de programación lenguaje corporal lenguaje ensamblador
	<i>mensaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> mensaje publicitario mensaje de texto mensaje de error
	<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> arroz con leche leche en polvo leche materna

Fonte: LINGUEE (2020).

Nos verbetes do DEDEL que constam as palavras-entrada selecionadas foi possível encontrar 5 (cinco) exemplos lexicográficos.

Quadro 17: Exemplos lexicográficos coletados do DEDEL

Dicionário	Unidades	Exemplos lexicográficos
<i>Diccionario Edelvives: español-portugués: portugués-español</i>	<i>llama</i>	X
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo bueno. • Lo del viaje a Londres. • Lo que dices. • No saben lo buena que es.
	<i>todavía</i>	X
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dos metros de largo.
	<i>asimismo</i>	X
	<i>película</i>	X
	<i>lenguaje</i>	X
	<i>mensaje</i>	X
<i>leche</i>	X	

Fonte: *DICCIONARIO EDELVIVES* (2014).

Podemos notar que no DESBS há a mesma numeração dos exemplos coletados e, aliás, os enunciados são iguais. Como já mencionamos, isso se deve ao fato das obras eletrônicas pertencerem a mesma editora (SGEL). Além disso, observamos que ambos os dicionários deveriam ser os mais pedagógicos e, com isso, possuírem mais exemplos a fim de que pudessem auxiliar os aprendizes brasileiros de espanhol. No entanto, estes foram os dicionários que coletamos o menor número de enunciados.

Quadro 18: Exemplos lexicográficos coletados do DESBS

Dicionário	Unidades	Exemplos lexicográficos
<i>Diccionario Escolar: portugués/español español/portugués</i>	<i>llama</i>	X
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo bueno. • Lo del viaje a Londres. • Lo que dices. • No saben lo buena que es.
	<i>todavía</i>	X
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene dos metros de largo.
	<i>asimismo</i>	X
	<i>película</i>	X
	<i>lenguaje</i>	X
	<i>mensaje</i>	X
<i>leche</i>	X	

Fonte: *DICCIONARIO ESCOLAR SBS* (2009).

Coletamos no DWR 28 (vinte e oito) exemplos lexicográficos, distribuídos entre os verbetes selecionados.

Quadro 19: Exemplos lexicográficos coletados do DWR

Dicionário	Unidades	Exemplos Lexicográficos
Dicionário WordReference.com espanhol- português	<i>llama</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La llama de la vela titiló. • Las llamas tienen el desagradable hábito de escupir a las personas.
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ella lo acompañó a la estación del ferrocarril. • Él lo trajo a la fiesta.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • No puedo hablar con él; todavía no nos han presentado. • Todavía hay gente que cree que el aterrizaje en la luna fue un fraude. • Todavía no llega.
	<i>largo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, es una mesa larga. • Esa película fue demasiado larga. • La película me gustó pero es un poco larga, dura casi tres horas. • Tengo una larga lista de problemas con la casa. • Me gusta llevar el cabello largo.
	<i>asimismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • EE.UU está enviando tropas a Oriente Medio para interferir en los conflictos, y asimismo la Unión Europea está enviando armas y suministros.
	<i>chatear</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A los adolescentes les gusta chatear.
	<i>película</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La película trataba de la guerra en Bosnia. • Las películas de Hollywood a veces me aburren. Prefiero las películas de autor. • Es un director joven, pero ya fue premiado por su última película. • Sí, hijo, antes de las cámaras digitales todas las cámaras usaban película. • Las cartas de la baraja están hechas de papel cubierto con una película de plástico.
	<i>lenguaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Java es un lenguaje de ordenadores. • ¡No uses ese lenguaje! Por favor, usa palabras más educadas. • El lenguaje usado en este documento es árido y aburrido. • El lenguaje de los perros incluye gruñidos y gemidos.
	<i>mensaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podrías hacerle llegar este mensaje a papá, ya sea por escrito o por teléfono? • Por favor dame un momento para escuchas mis mensajes en la contestadora.
<i>leche</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños beben mucha leche. • El bebé toma leche materna. • Ella bebió leche de coco. 	

Fonte: Wordreference.com (2020).

Nos verbetes da última obra selecionada (DSE), coletamos 5 (cinco) exemplos lexicográficos.

Quadro 20: Exemplos lexicográficos coletados do DSE

Dicionário	Unidades	Exemplos lexicográficos
Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol	<i>llama</i>	X
	<i>lo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo complicado es que todos han venido pero pocos han ayudado. • ¡Lo bonitas que están esas flores! • ¡Lo tarde que has llegado! • Después de la película, fuimos a lo de Guadalupe.
	<i>todavía</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mañana tenemos prueba y todavía no hemos estudiado.
	<i>largo</i>	X
	<i>película</i>	X
	<i>chatear</i>	X
	<i>película</i>	X
	<i>lenguaje</i>	X
	<i>mensaje</i>	X
	<i>leche</i>	X

Fonte: DICCIONARIO SANTILLANA (2014).

Os 215 (duzentos e quinze) exemplos lexicográficos coletados, distribuídos nos 10 (dez) quadros demonstrados acima, possibilitou observar que há certa discrepância no que tange ao trato e à quantidade dos exemplos apresentados nas obras. Um fator de relevância para essa diferença pode se justificar pela seleção dos diferentes tipos de dicionários. Observamos, com base nas descrições dos quadros, que os DEs que mais incluem exemplos em sua microestrutura são as obras monolíngues de língua espanhola. Consideramos que eles buscam incluir o máximo de informações em seus verbetes para que os consulentes, sejam eles falantes de língua materna ou estrangeira, possam encontrar elementos que supram suas necessidades na aprendizagem do idioma.

Nos dicionários destinados aos aprendizes brasileiros de língua espanhola, por sua vez, coletamos uma menor quantidade de exemplos, o que analisamos como uma deficiência por parte das obras. Os dicionários destinados a aprendizes de línguas estrangeiras precisam incluir informações que destaquem os usos e os significados das unidades léxicas, e os exemplos servem para, dentre outras funções, comprovar as informações ou incluir elementos que não foram descritos nos verbetes. Ademais, sobre as possíveis problemáticas que envolvem as palavras-entrada selecionadas não encontramos nos verbetes nenhum tipo de descrição que as expliquem. Por isso, consideramos que a existência dos exemplos poderia amenizar e/ou esclarecer as dúvidas ou os empregos inadequados delas. Dessa forma, seria possível ampliar o valor didático dos dicionários, destacando seu foco, que é o de auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes brasileiros de ELE, o que tornaria os exemplos de uso ainda mais eficazes e explicitaria suas funções.

Como mencionamos anteriormente, selecionamos somente uma parcela de 25% (vinte e cinco por cento) do total de 215 (duzentos e quinze) exemplos de uso coletados. Diante disso, apresentamos os critérios que embasaram a escolha da porcentagem dos exemplos, visto que tal seleção não foi feita de forma fortuita. Definimos 5 (cinco) critérios para a escolha dos 54 (cinquenta e quatro) exemplos analisados, a saber:

- a) Selecionar a totalidade dos exemplos de uso, quando estes apresentarem nos verbetes um ou dois enunciados;
- b) Coletar para a análise os exemplos apresentados na forma de orações, propriamente ditas, ou de algum tipo de fraseologismo;
- c) Selecionar os exemplos que possuam sentido figurado, frases com metáforas ou que empreguem a unidade léxica em acepções que não destaquem apenas o sentido literal das palavras;
- d) Coletar exemplos de uso que contenham informações extralinguísticas, a fim de que possamos verificar mais atentamente esses conteúdos nas frases;
- e) Escolher uma parcela de exemplos que destaquem propriedades diferentes das unidades léxicas que possuem a mesma característica.

Mediante a quantidade de exemplos que selecionamos e que estavam descritos nos verbetes, consideramos relevante realizar essa divisão em critérios, para que a escolha das frases ocorresse a partir de características pré-definidas. Assim, conseguimos selecionar uma parcela menor para a análise, haja vista as problemáticas analisadas, em geral, se repetirem nos exemplos. Ademais, observamos que muitas obras apresentam vários exemplos para a mesma acepção ou para explicações muito semelhantes, o que é pertinente, pois corrobora as informações, especifica e diferencia os usos das unidades léxicas. Contudo, ao verificarmos as informações que continham nos exemplos, consideramos que para a análise do seu potencial didático seria mais adequado verificar a parcela de exemplos que estariam ligados aos critérios de análise ou que poderiam prejudicar a compreensão do aprendiz, como uso de metáforas, sentido figurado e a forma dos enunciados.

Com base nesses aspectos, podemos observar em que ponto as frases podem: (i) auxiliar a compreensão dos enunciados, (ii) adequar-se aos critérios e (iii) serem eficazes para os alunos brasileiros aprendizes de espanhol. Por conseguinte, na próxima seção, apresentamos a análise dos 54 (cinquenta e quatro) exemplos lexicográficos selecionados.

5 EXEMPLOS LEXICOGRÁFICOS: IDENTIFICANDO SEU POTENCIAL DIDÁTICO

Realizamos, nesta seção, a apresentação das análises dos 54 (cinquenta e quatro) exemplos lexicográficos, coletados a partir da seleção das palavras-entrada dos dicionários eletrônicos e dos critérios de escolha dos enunciados. Diante disso, avaliamos a adequação dos exemplos coletados aos 3 (três) critérios que delimitamos para a análise do seu potencial didático. Destacamos a possibilidade de classificá-los ou não como exemplos didáticos, pois verificamos em quais parâmetros suas informações podem auxiliar os aprendizes brasileiros, alunos de espanhol como língua estrangeira. Por fim, discorreremos sobre os resultados alcançados ao longo de nossas análises.

5.1 O potencial didático de exemplos: análise dos critérios estabelecidos

Nesta subseção apresentamos as análises dos exemplos lexicográficos coletados. Como descrevemos nos procedimentos metodológicos, dos 215 (duzentos e quinze) exemplos coletados a partir da seleção dos dicionários disponíveis nos suportes eletrônicos e das 10 (dez) palavras-entrada que selecionamos, optamos por analisar a parcela de 25% (vinte e cinco por cento), o que resultou na avaliação de 54 (cinquenta e quatro) exemplos lexicográficos. Salientamos que para realizar as análises baseamo-nos em critérios estabelecidos por Silveira Neto (2014); Jacinto García (2015a) e Lima (2017). Ademais, consideramos pertinente retomar os três critérios que estabelecemos para as análises dos exemplos, a saber:

- a)** Informações linguísticas;
- b)** Elementos extralinguísticos;
- c)** A extensão dos exemplos.

Consideramos que os 54 (cinquenta e quatro) exemplos de uso possibilitam realizar a verificação do potencial didático dos enunciados pertencentes às obras lexicográficas analisadas disponíveis nos suportes eletrônicos. Além disso, para selecioná-los, como já mencionamos, elaboramos cinco critérios que incluíram: a) a escolha da totalidade de exemplos, quando os dicionários eletrônicos possuíam um ou dois enunciados; b) a seleção de combinações e unidades pluriverbais; c) exemplos que contivessem sentido figurado,

variações linguísticas, usos coloquiais ou vulgares; d) enunciados com informações extralinguísticas e e) nos casos em que as características das unidades se assemelhavam, escolhemos uma parcela mínima dos exemplos para analisar (vide subseção 4.4, p. 136).

Ao analisarmos os exemplos a partir de cada um dos três critérios, seguimos três passos: (i) apresentamos os exemplos selecionados; (ii) descrevemos as características que envolvem os critérios e (iii) analisamos os conteúdos dos enunciados, das unidades pluriverbais e das combinações léxicas, buscando demonstrar que aspectos os tornam mais ou menos didáticos. Selecionamos uma quantidade semelhante de exemplos para observá-los em cada um dos critérios. Contudo, no segundo critério, foi preciso realizar a seleção e a análise dos exemplos de forma particular, visto que selecionamos apenas frases que continham informações extralinguísticas. Diante disso, não houve a possibilidade de analisar exemplos das 10 (dez) palavras-entrada, já que nem todas continham esses dados.

Por conseguinte, para realizar as análises, buscamos observar se os enunciados que desempenham esse papel: a) se adequam aos respectivos critérios; b) se as informações constantes nas frases podem ser consideradas didáticas para auxiliar o consulente em potencial da obra; c) se os exemplos poderiam facilitar a compreensão das problemáticas referentes às unidades selecionadas e d) a contribuição que os enunciados podem promover ao processo de aprendizagem dos brasileiros alunos de espanhol como língua estrangeira. Diante disso, nas subseções seguintes realizamos as análises dos exemplos nos três critérios supracitados. Para apresentá-las, ordenamos os exemplos de acordo com a descrição das unidades selecionadas (Quadro 8, p. 123).

5.1.1 Informações linguísticas nos exemplos lexicográficos: auxílio nas produções em língua espanhola

Para analisar os exemplos lexicográficos neste critério, temos que observar como ocorre a inclusão de determinadas informações linguísticas nos enunciados e se a presença delas pode servir para ampliar seu potencial didático. Dessa forma, para que os exemplos cumpram esse critério e para que possamos considerá-los mais ou menos didáticos é necessário que contenham elementos que informem aspectos linguísticos da unidade léxica, por exemplo, o uso, a classe gramatical, o significado. Os enunciados precisam apresentar as estruturas sintático-semânticas, morfossintáticas, semântico-pragmáticas ou estilísticas empregadas e aceitas pelos falantes que utilizam o espanhol como idioma oficial ou cooficial. Contudo, é mais adequado que as construções possam ser compreendidas pelos alunos

brasileiros, uma vez que eles devem conseguir aprendê-las para usá-las em suas produções, sejam elas escritas ou orais.

Os exemplos podem elucidar as dúvidas dos consulentes em relação à unidade léxica, sejam nos aspectos gramaticais ou semânticos (JACINTO GARCÍA, 2015a). Desse modo, devemos considerar que eles sempre apresentam informações linguísticas, mas que se diferem, pois dependem das classes gramaticais das unidades. No caso dos substantivos, adjetivos ou verbos, é relevante que os enunciados destaquem as preposições que regem os lemas; as mudanças de significado que eles podem apresentar quando acompanham outras palavras e demais informações que mostrem as características e particularidades das unidades ou que complementem a definição. Assim, os exemplos podem “[...] fornecer rica e útil informação sobre a unidade léxica, sobre sua natureza e seu comportamento nos contextos em que lhe são característicos⁸⁸” (FUENTES MORÁN; GARCÍA PALACIOS, 2002, p. 85, TN).

É preciso incluir nos enunciados informações que destaquem questões relativas aos dados morfológicos (classe gramatical, composição dos complementos, heterogênicos), sintáticos (regência, concordância, estrutura da frase), semânticos (diferenças entre a polissemia, a homonímia e os heterossemânticos), pragmáticos⁸⁹ (uso de variantes, termos especializados, empregos coloquiais ou vulgares) e estilísticos (uso de metáforas ou outras figuras de linguagem) que podem interferir no emprego adequado da palavra. Precisamos observar quais informações linguísticas o consulente pode obter ao se deparar com os exemplos lexicográficos e em que medida podem auxiliar sua aprendizagem no espanhol.

Ainda que o espanhol seja uma língua próxima ao português e com características linguísticas similares pudemos ver, entretanto, que há diferenças significativas, que se não forem consideradas podem comprometer a aprendizagem do aluno brasileiro. Nestes casos, os exemplos lexicográficos podem enfatizar e comprovar os contrastes existentes entre as línguas. Quando o aprendiz entra em contato, por meio dos exemplos, com as diferenças existentes nas línguas, ele pode obter informações que as expliquem e evidenciem tais contrastes, podendo ampliar a possibilidade de aprendizado e a compreensibilidade delas.

Como vimos na parte que descrevemos sobre os estudos da análise de erros (vide Metodologia, p. 120), algumas características existentes em palavras do português e do espanhol podem fazer com que os estudantes realizem falsas analogias. Perante tais situações,

⁸⁸ “[...] aportar rica y útil información sobre la unidad léxica, sobre su naturaleza y su comportamiento en los contextos que le son característicos” (FUENTES MORÁN; GARCÍA PALACIOS, 2002, p. 85).

⁸⁹ “[...] los ejemplos pueden ilustrar la voz desde un punto de vista pragmático. Existe un determinado conjunto de voces que tiene restringido su uso a determinados contextos, como son las palabras coloquiales, las palabras marcadamente vulgares, los términos especializados, las voces regionales, etc.” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 79).

os exemplos de uso servem como informações complementares que ajudam a solucionar as dúvidas e o emprego de construções inadequadas no espanhol que, em muitos casos, são causadas pela semelhança da grafia de algumas palavras do espanhol e do português. Além do mais, eles podem contribuir com o processo de aprendizagem, uma vez que possibilitam o reconhecimento e a compreensão das diferenças e das problemáticas existentes entre as palavras das línguas citadas.

Para as análises dos exemplos lexicográficos neste critério, selecionamos 24 (vinte e quatro) enunciados, divididos entre as 10 (dez) unidades léxicas (Quadro 21). Cabe destacar que algumas possuem mais de um exemplo para a análise, pois dependeram dos critérios de coleta, ou seja, das características existentes nos enunciados.

Quadro 21: Exemplos para as análises: critério informações linguísticas

Palavra-entrada	Número	Exemplos de uso coletados	Dicionário
<i>llama</i>	Ex. 1	<i>Las llamas del incendio arrasaron varias hectáreas.</i>	DCEA
	Ex. 2	<i>Manténian viva la llama de su amor.</i>	DCEA
	Ex. 3	<i>Las llamas tienen el desagradable hábito de escupir a las personas.</i>	DWR
	Ex. 4	<i>llama eterna</i>	DEPL
<i>lo</i>	Ex. 1	<i>lo que puedo hacer es eso</i>	DEMIC
	Ex. 2	<i>Si supieras lo mucho que te quiero.</i>	DEM
<i>todavía</i>	Ex. 1	<i>Es todavía peor el papá que la mamá.</i>	DEM
<i>asimismo</i>	Ex. 1	<i>Asimismo subrayó la importancia del desarrollo agrícola.</i>	DEM
<i>largo</i>	Ex. 1	<i>Estuvo ausente largos años.</i>	DUE
	Ex. 2	<i>Este oficial es largo en trabajar.</i>	DLE
	Ex. 3	<i>es muy largo de ideas, pero nada práctico</i>	DEMIC
	Ex. 4	<i>Tiene dos metros de largo.</i>	DEDEL /DESBS
<i>chatear</i>	Ex. 1	<i>Antes de comer suelo chatear con los amigos por los bares de la zona.</i>	DCEA
	Ex. 2	<i>Voy a chatear con un amigo.</i>	DCEA
<i>película</i>	Ex. 1	<i>si no quiere comer, por mí, allá películas</i>	DEMIC
	Ex. 2	<i>No me cuentes películas y dime por qué no viniste.</i>	DCEA
	Ex. 3	<i>No hagan caso a las amenazas del jefe; ese hombre es pura película.</i>	DLE
<i>lenguaje</i>	Ex. 1	<i>¡No uses ese lenguaje! Por favor, usa palabras más educadas.</i>	DWR
<i>mensaje</i>	Ex. 1	<i>el mensaje de una película.</i>	DCEA
<i>leche</i>	Ex. 1	<i>se dio una leche contra la pared</i>	DEMIC
	Ex. 2	<i>arrancó a toda leche</i>	DEMIC
	Ex. 3	<i>salió echando leches</i>	DEMIC
	Ex. 4	<i>¡mi abuela es la leche!</i>	DEMIC
	Ex. 5	<i>Dale su lechita al niño</i>	DEM

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos por meio das informações presentes no Quadro 21, que os exemplos lexicográficos coletados fazem parte do DLE, DCEA, DEM, DUE, DEMIC, DEPL, DEDEL/DESBS e DWR. Há exemplos de uso tanto na forma de enunciados como de unidades pluriverbais. Eles incluem metáforas, usos das unidades em situações coloquiais e vulgares e destacam aspectos morfossintáticos das acepções, dos homônimos, dos heterossemânticos e dos heterogênicos. Separamos as análises pelas unidades léxicas e em cada uma apresentamos as características dos exemplos lexicográficos.

Coletamos 4 (quatro) exemplos relativos à unidade “*llama*” para analisá-los neste critério, pois, dessa forma, pudemos verificar se suas propriedades destacam como a palavra pode ser incluída em distintos contextos e se desfazem as ambiguidades, através da apresentação das informações linguísticas. Dentre as frases, podemos observar os componentes que as acompanham, as informações que podem destacar aos aprendizes e quais aspectos podem auxiliar sua aprendizagem. Ademais, os exemplos de uso podem contextualizar a unidade classificada como substantivo e que possivelmente pode ser confundida com a palavra do português “lhama” (heterossemântico). Observamos que nem todos os exemplos selecionados explicam os distintos significados que “*llama*” possui. Alguns enunciados possuem conteúdos que os aprendizes podem considerar difíceis de compreender e, com isso, não desfazem as possíveis ambiguidades da palavra.

No Exemplo 1, referente a *llama* (*Las llamas del incendio arrasaron varias hectáreas*. – DCEA) notamos que a unidade *llama* é apresentada em um contexto em que se estabelece uma relação entre *llama* e *incendio*, o que contribui para delimitar seu significado (*chama – de fogo* – em português) e pode facilitar a compreensão do aprendiz, haja vista ser *incendio* uma palavra no espanhol que não provoca problemas de compreensão. Além do mais, o exemplo pode contribuir para a compreensão das unidades *incendio*, *arrasar* e *hectáreas*. No caso de *hectáreas*, o enunciado fornecido pode, ainda, levar o professor e o aluno a refletirem sobre o fato de *hectáreas* ser uma palavra feminina em espanhol, devidamente marcada pela unidade *varias*, o que a caracteriza também como um caso de heterogênico.

Desse modo, no Exemplo 1 encontramos as seguintes informações: (i) *llama* é um substantivo feminino, pois está acompanhado do artigo “*las*”; (ii) *llama* é apresentado no plural; (iii) *llama* significa em português chama, que ocorre quando há fogo; (iv) *llama* neste contexto não possui relação com a palavra da língua portuguesa “lhama”; (v) *llama* vem acompanhada da palavra *incendio*, destacando seu significado e (vi) *hectáreas* aparece seguido de *varias*, por isso é uma palavra que possui gêneros distintos no português e no

espanhol. Diante das informações, o usuário pode compreender que a unidade *llama* é considerada um falso amigo, se relacionada à lhama do português, pois possuem significados diferentes. No enunciado, ainda, o substantivo *incendio* comprova o significado e o uso da palavra-entrada e o aprendiz adquire a informação da flexão do plural do substantivo.

No Exemplo 2 (*Manténian viva la llama de su amor.*), a unidade é apresentada em um enunciado com contexto metafórico – *llama de su amor* –. Sabemos que o *Diccionario Clave del español actual* é uma obra monolíngue e, com isso, os exemplos de uso são apresentados após a definição da palavra-entrada, o que auxilia na compreensão do seu significado e do seu uso. Assim, a definição cujo exemplo corresponde informa que *llama* significa “Viveza ou intensidade, espécie de sentimento⁹⁰”. Observamos que o enunciado neste caso não causa problemas para o aprendiz, primeiro porque confirma o que está apresentado na definição e, segundo, porque esse uso pode ocorrer também no português.

No entanto, notamos que em uma situação distinta, em que o uso da metáfora não fosse utilizado pelo aprendiz brasileiro ou não houvesse a definição para especificar a ocorrência, o contexto poderia trazer problemas para a leitura e para a compreensão da unidade. Desse modo, por meio do enunciado e da definição o aprendiz pode observar que nesta acepção *llama* equivale à palavra “chama” em português e que em ambas as línguas há a ocorrência de uma metáfora no sentido de comparar a ardência e o calor provocados pelo forte sentimento pelo/do amado - pela/da amada que se assemelha ao provocado pelo fogo.

No Exemplo 3 (*Las llamas tienen el desagradable hábito de escupir a las personas.* – DWR) podemos encontrar outro significado de *llama*, usado para nomear, como no português, um animal. Observamos que no caso dessa unidade léxica há o falso amigo (*llama* – fogo/lhama – animal), mas há também o uso próximo do português. Dessa forma, ainda que haja a falsa analogia, neste caso o usuário estaria correto se aproximasse o significado da unidade léxica do espanhol com o do português. Entretanto, por meio das informações do exemplo não fica explícito que *llama* está sendo usada para contextualizar o significado de que a palavra nos remete ao animal. O enunciado deveria esclarecer melhor o uso e o significado da unidade para desfazer por completo as ambiguidades existentes na palavra.

Ademais, se o aprendiz não souber qual é o equivalente de *escupir* em português, a informação do exemplo fica ainda mais complexa. Vemos que o usuário poderia obter a informação da tradução do exemplo, pois este está em um dicionário bilíngue e ela o auxiliaria na compreensão do significado da unidade, porém, não há a presença da tradução.

⁹⁰ llama s.f. 2 Viveza o intensidad, esp. De un sentimiento (DCEA, 2014).

Por esses motivos, consideramos que o exemplo é inadequado, pois não “[...] caracteriza-se como um paradigma importante na construção do sentido [...]” (PONTES, 2010, p. 353), não demonstra o significado da unidade e não auxilia a compreensão do aprendiz.

O quarto exemplo lexicográfico (*llama eterna* – DEPL) que contextualiza *llama* constitui-se da apresentação do substantivo (*llama*) com o adjetivo (*eterna*), os quais formam uma unidade pluriverbal. Podemos pensar que há uma informação extralinguística implícita na construção, visto que “chama eterna” tem conotações simbólicas, histórica e religiosa. Com base no exemplo de uso o aprendiz pode: (i) observar que a unidade está acompanhada de um adjetivo que a qualifica; (ii) verificar que não há nenhum elemento entre a unidade léxica e o adjetivo; (iii) analisar quais os significados e explicações que *llama eterna* possui e (iv) constatar, por meio do equivalente, que *llama eterna* pode ser traduzida no português por “chama eterna”.

A partir de nossas análises, pudemos observar que os Exemplos 1, 2 e 4 referentes à unidade *llama* são adequados ao primeiro critério, visto que podem informar, em maior ou menor grau (Exemplo 4), conteúdos linguísticos aos consulentes. Nos enunciados encontramos dados morfossintáticos e sintático-semânticos que podem contribuir com a observação da classe gramatical e do gênero da palavra-entrada e destacam os significados de *llama*, assim, alguns deles podem desconstruir as falsas analogias feitas pelos aprendizes. Por isso, consideramos que tais dados podem auxiliar na aprendizagem dos usuários, pois “[...] os exemplos cumprem, em sua maioria, com a finalidade de contextualizar a palavra e de informar sobre aspectos sintáticos e semânticos⁹¹” (ROJAS ARREGOCÉS, 2015, p. 140, TN). O Exemplo 3, que contextualiza o significado de *llama* como animal, não pode ser considerado um enunciado didático porque não inclui explicações que possam destacar e contribuir com a compreensão do significado da palavra e insere informações e léxias que podem, inclusive, dificultar esse processo.

Para a análise da unidade léxica *lo*⁹² selecionamos dois exemplos, um pertencente ao DEMIC e o outro ao DEM. Notamos que a presença do exemplo no DEMIC é relevante, pois não há um equivalente no português para a palavra enquanto artigo neutro, o que pode confundir o aprendiz ou fazer com que ele realize falsas analogias empregando-o como artigo definido no lugar de “*el*”, pela proximidade do artigo neutro com o plural (*los*).

⁹¹ “[...] los ejemplos cumplen, en su mayoría, con la finalidad de contextualizar la palabra y de informar sobre aspectos sintáticos y semánticos” (ROJAS ARREGOCÉS, 2015, p. 140).

⁹² 9. art. deter. n. Ante adjetivos en masculino singular, complementos prepositivos con la preposición de oraciones de relativo, forma sintagmas nominales definidos que denotan entidades a las que se atribuyen las propiedades descritas por tales modificadores. Le encanta lo étnico. No me explicaste lo de ayer. ¿No te interesa lo que dice? (DLE, 2020).

No primeiro exemplo (*lo que puedo hacer es eso.* – DEMIC) temos o artigo neutro *lo* utilizado na frase, seguido do pronome relativo *que*. Vemos que quando o artigo aparece antes do pronome relativo demonstra-se um uso em específico que significa “o que”, além disso, a informação pode ser destacada por meio da tradução do exemplo no dicionário (o que posso fazer é isso). Dessa forma, o aprendiz pode compreender que: (i) *lo* é um artigo neutro, ou seja, não é o singular do artigo definido *los*; (ii) *lo* artigo neutro pode ser empregado juntamente com o pronome relativo *que* e (iii) *lo que* quer dizer “o que” em português.

Consideramos que seria viável para o consulente e, inclusive, tornaria o exemplo mais didático se fosse apresentada alguma informação adicional sobre a unidade ou mesmo outro exemplo que pudesse confirmar o emprego e o uso da palavra. O exemplo pode ilustrar o significado e o uso do artigo neutro e destacar aspectos morfossintáticos, por isso, se adequa ao critério. Consideramos, no entanto, que as informações são insuficientes para explicar o uso do artigo neutro em espanhol. Seria necessário incluir mais um exemplo para explicitar a informação e as características do artigo para que os aprendizes pudessem compreendê-lo adequadamente e obterem subsídios para suas produções.

O segundo exemplo de uso (*Si supieras lo mucho que te quiero.* – DEM), por sua vez, apresenta-se depois da definição. Esta explica que quando “*lo*” aparece seguido de um adjetivo ou advérbio é possível destacar sua qualidade ou seu grau de intensidade⁹³. Assim, por meio do enunciado pode-se comprovar a propriedade da unidade, e o aprendiz compreende que: o artigo neutro está seguido de um advérbio que serve para intensificar o verbo *querer* na forma *te quiero*.

Ambos os exemplos são relevantes para o estudante e oferecem dados morfossintáticos e sintático-semânticos, uma vez que a inclusão das informações mencionadas se faz necessária para seu esclarecimento. Todavia, ponderamos que para uma elucidação eficaz da acepção seria preciso incluir mais exemplos e informações para que o aprendiz pudesse fixar o significado e o uso da unidade. Um único enunciado não é suficiente para a explicação dos contextos de uso do artigo *lo*, visto que ele apresenta particularidades que o tornam difícil de compreender, principalmente para o aprendiz brasileiro, que pode relacioná-lo com os artigos existentes no português (o, os) ou com o artigo definido plural do espanhol (*los*). Ademais, por tratar-se de um dicionário para aprendizes, o nível de informação deveria estar de acordo com tal classificação. O Exemplo 2 pode ser compreendido de forma mais adequada, pois complementa a definição.

⁹³ lo art definido neutro 3 Seguido de un adjetivo o de un adverbio y de que, señala la intensidad del grado o de la cualidad expresados por dicho adjetivo o adverbio [...] (DEM, 2019).

Realizamos as análises dos exemplos de uso de *todavía* e *asimismo* juntas porque selecionamos apenas um enunciado para cada palavra-entrada. Ainda que possuam características, significados e usos distintos, ambas pertencem à mesma classe gramatical, por isso suas informações podem ser similares. Desse modo, é pertinente que os exemplos de uso se adaptem às classes gramaticais que vão contextualizar (JACINTO GARCÍA, 2015b). Os dois exemplos estão presentes no *Diccionario del Español de México* e aparecem seguidos das respectivas definições.

Para a primeira unidade temos a seguinte definição: “em maior grau, intensidade ou quantidade, inclusive⁹⁴”, neste caso o exemplo (*Es todavía peor el papá que la mamá.* – DEM), apesar de não ser muito adequado do ponto de vista do conteúdo, também é utilizado para complementar e contextualizar a informação dada na definição. Assim, quando o consulente se depara com o enunciado consegue observar que: (i) *todavía* em espanhol difere-se da conjunção adversativa “todavia” do português; (ii) o esclarecimento de seu uso descaracteriza a realização da falsa analogia e (iii) *todavía* significa no português “ainda”. Verificamos que o exemplo de uso tem como finalidade esclarecer aspectos semântico-pragmáticos (significado e uso), morfológicos (classe gramatical) e sintáticos (emprego e estrutura na frase). Contudo, apresenta um contexto cujo conteúdo não pode ser considerado adequado, além disso, o exemplo não deixa claro em qual situação o pai pode ser pior que a mãe, aspecto que o deixa em um contexto ainda mais problemático.

Com relação à unidade *asimismo*, tem-se a definição “da mesma maneira, também, igualmente”. Por meio do exemplo (*Asimismo subrayó la importancia del desarrollo agrícola.* – DEM) é possível comprovar, que a oração selecionada serve para salientar os aspectos demonstrados na definição. Dessa forma, neste exemplo o aprendiz pode compreender: (i) que *asimismo* não equivale no português à locução “assim mesmo”; (ii) *asimismo* pode equivaler às construções do português “além disso” e “igualmente”; (iii) *asimismo* é um advérbio que dá a ideia de adição, complemento e não uma locução adversativa e (iv) *asimismo* pertence à classe dos advérbios. Por meio da definição e do exemplo, é possível que o consulente compreenda os aspectos morfossintáticos e sintático-semânticos que permeiam a palavra-entrada.

Por conseguinte, através dos dois enunciados, podemos observar que eles contextualizam o significado das unidades e possuem a função de explicitar aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos. As informações constantes nos exemplos são

⁹⁴ todavía adv 2 En mayor grado, intensidad o cantidad; incluso [...] (DEM, 2019).

pertinentes, visto que podem contribuir para que os aprendizes usem as lexias, bem como os auxiliem a não realizar as falsas analogias que podem permeá-las, os dados também comprovam e esclarecem a definição presente no dicionário.

Analizamos os exemplos lexicográficos da palavra-entrada *largo* em espanhol. Selecionamos quatro enunciados para a análise em dicionários eletrônicos distintos. *Largo*, em espanhol, é um adjetivo, cujos equivalentes em português são “comprido e longo”, por isso é considerado um falso amigo e seu emprego pode provocar, por parte dos aprendizes brasileiros, falsas analogias, uma vez que a unidade léxica se assemelha a “largo” (português) que indica amplitude. Neste caso, os exemplos também podem facilitar a compreensão e diferenciação do uso e significado da palavra, tanto nas produções quanto na compreensão do espanhol. Dos quatro enunciados coletados, dois pertencem a dicionários monolíngues de espanhol e dois estão em dicionários bilíngues espanhol-português para aprendizes brasileiros.

O Exemplo 1 (*Estuvo ausente largos años.* – DUE) apresenta um contexto que a definição informa que *largo* é aplicado no plural para equivaler a muito tempo. Baseado na informação, o aprendiz pode observar que o exemplo de uso salienta a explicação dada na definição e pode observar que: (i) *largo* pertence à classe dos adjetivos; (ii) *largo* qualifica a palavra *años*; (iii) *largo* está descrito no plural e sua flexão ocorre pela adição do morfema “-s” e (iv) *largo* está em um contexto que apresenta a ideia de que alguém esteve ausente há muitos anos. Diante dessas informações, notamos que o exemplo pode auxiliar a compreensão da classe gramatical da unidade léxica, de seu significado, flexão e uso; promover o entendimento de que a unidade não possui apenas os equivalentes “longo e comprido” e que não pode ser confundida com “largo” do português.

O Exemplo 2 (*Este oficial es largo en trabajar.* – DLE) expõe um segundo significado e uso para a palavra “*largo*”. Podemos notar que a unidade é usada em uma frase que evidencia a informação indicada na definição “prontidão, rapidez ou que faz algo em abundancia⁹⁵”. Assim, notamos que o contexto pode expressar que o oficial é um bom trabalhador, porém, consideramos que o aprendiz pode não compreender adequadamente o exemplo, assim como o significado da palavra. Contudo, pode entender que: (i) *largo* significa em português “prontidão, rapidez”; (ii) *largo* pode ser usado para enfatizar que se faz algo em abundância e (iii) neste contexto *largo* aparece após o verbo “*ser*” para expressar características do sujeito da frase, é regido pela preposição *en* e possui um complemento nominal. O aprendiz, quando se depara com essa frase, pode compreender as informações

⁹⁵ largo, ga 6. adj. Pronto, expedito, que hace algo en abundancia [...] (DLE, 2020).

mencionadas, promovendo a reflexão de que no espanhol a palavra *largo* é polissêmica e que neste contexto não equivale no português a longo ou comprido.

O Exemplo 3 (*es muy largo de ideas, pero nada práctico.* – DEMIC) está presente no dicionário bilíngue Michaelis, destinado a aprendizes brasileiros de espanhol. Na obra, portanto, informam-se os equivalentes das palavras-entrada no português que no caso da unidade são “copioso, abundante, excessivo”. Diante disso, o exemplo no DEMIC serve para contextualizar o emprego da unidade léxica cuja compreensão pode ser mais adequada porque o aprendiz obtém, inclusive, a tradução dos enunciados. Neste caso temos “é abundante em ideias, mas nada práctico”. Com isso, notamos que os equivalentes e a tradução podem contribuir para o esclarecimento desse uso de *largo*.

O exemplo torna-se eficaz, pois com a presença das demais informações podem auxiliar o aprendiz na compreensão do significado da palavra e possibilita que ele a empregue adequadamente. Assim, por meio do exemplo lexicográfico o aluno pode: (i) comprovar o uso de *largo*; (ii) diferenciar a palavra *largo* do espanhol com a do português; (iii) observar um uso específico da unidade que é comprovado pelo exemplo de uso; (iv) confirmar os possíveis equivalentes descritos e (v) verificar que a palavra *pero* equivale à conjunção adversativa do português “mas”. A observação dessas informações pode fazer com que os aprendizes recebam subsídios que auxiliem no emprego adequado da lexia, de outras palavras e no esclarecimento da classificação da unidade como heterossemântico.

O Exemplo 4 (*Tiene dos metros de largo.* – DEDEL/DESBS) também está presente em dicionários bilíngues espanhol-português. Apresentamos as duas obras porque oferecem, como já mencionamos, as mesmas informações da microestrutura e os mesmos exemplos. Além do mais, o significado desse enunciado é distinto dos anteriores, pois mostra a unidade usada com o sentido de dimensão, cujo equivalente compreende a “de comprimento”. Por meio da frase, salienta-se o uso da unidade, destacado pelo equivalente e o aprendiz compreende que o exemplo comprova o significado da palavra-entrada. O aluno brasileiro pode obter neste contexto as seguintes informações que contribuem com a sua aprendizagem (i) *largo* está qualificando o substantivo *metros* e (ii) *largo* é utilizado como locução “*de largo*”. O exemplo, portanto, apresenta informações linguísticas que podem auxiliar a compreensão do falso cognato, da classe gramatical da unidade, do seu significado e uso como locução adjetiva, contribuindo para o emprego adequado da unidade e de suas acepções.

Por meio desses quatro exemplos lexicográficos que no espanhol fazem referência ao adjetivo *largo*, verificamos que o adjetivo é polissêmico e que seu significado pode ser alterado a partir do substantivo que o acompanha (FARIAS, 2008), pois o adjetivo deve

especificar as propriedades dos substantivos. Logo, quando os exemplos são incluídos nos verbetes de palavras que contenham essas características, auxiliam na delimitação do significado da palavra e servem como uma explicação adicional. Os enunciados são relevantes porque “[...] além de o consulente ter uma noção aproximada dos contextos sintáticos em que o vocábulo pode aparecer, também poderá identificar alguns matizes de significação” (FARIAS, 2008, p. 113).

Selecionamos e coletamos para a unidade léxica *chatear*, dois exemplos de uso, sob a forma de enunciados completos e que estão presentes no mesmo dicionário.

O primeiro exemplo (*Antes de comer suelo **chatear** con los amigos por los bares de la zona.* – DCEA) inclui para a palavra-entrada *chatear* uma acepção diferente da que selecionamos para analisar os exemplos da unidade, visto que possui conotações coloquiais. Entretanto, consideramos relevante apresentá-la, haja vista que adiciona informações sobre a palavra e destaca um contexto pragmático. Desse modo, o exemplo aparece seguido da definição “beber copinhos de vinho⁹⁶”, destacando que *chatear* quer dizer que antes de comer, a pessoa costuma beber copinhos de vinho com os amigos. Assim, entendemos que a frase traz uma informação pragmática, pois emprega um contexto de uso coloquial da palavra. Ademais, podemos considerar que o exemplo inclui informações morfossintáticas, sintático-semânticas e semântico-pragmáticas, pois na definição e no exemplo destaca-se o emprego coloquial da palavra que aparece marcado no dicionário por “col.”.

Em contato com o enunciado o aprendiz pode entender: (i) que *chatear* em espanhol não significa aborrecer; (ii) neste contexto *chatear* é acompanhado da preposição *con* que introduz o complemento; (iii) *chatear* é utilizado em contextos coloquiais e (iv) *chatear* em espanhol não condiz com o uso da palavra no português. Compreendemos que o enunciado é relevante, pois possibilita o conhecimento do uso coloquial da palavra, uma informação linguística adicional que difere das comumente descritas. Além disso, coloca o aprendiz em contato com contextos cuja unidade aparece em discursos orais da língua espanhola.

O Exemplo 2 (*Voy a **chatear** con un amigo.* – DCEA) apresenta o significado que motivou nossa escolha para a análise dos exemplos. Nesse sentido *chatear* indica a ideia de conversar em um *chat* da internet. O referido contexto apresenta a criação de um verbo que parte da ação de dialogar na rede. Diante desse uso e significado da palavra, podemos observar, como no exemplo anterior, que o aprendiz obtém, por meio do enunciado, informações morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. O exemplo pode fazer, ainda,

⁹⁶ *chatear* v. col. Beber chatos de vino [...]. (DCEA, 2014.)

com que o aprendiz reconheça: (i) que *chatear* pertence à classe gramatical dos verbos; (ii) *chatear* é regido pela preposição *con* e (iii) *chatear* significa conversar em um *chat*. Assim, consideramos que o enunciado é relevante, pois indica a preposição adequada na regência do verbo; está em uma frase na ordem direta, sendo possível reconhecer os actantes na oração; possibilita reconhecer que *chatear* é um falso amigo e sugere um uso de variação diastrática.

Os exemplos lexicográficos selecionados para a análise da palavra-entrada *película* possuem assim como nos últimos exemplos, a descrição de acepções da palavra que são utilizadas em contextos coloquiais, vulgares e como uma variante diatópica.

No Exemplo 1 (*si no quiere comer, por mí, allá películas* – DEMIC) encontramos um uso de “*película*” destacado no dicionário como vulgar⁹⁷. Ponderamos que a presença de dados pragmáticos pode ser relevante para o dicionário voltado a aprendizes, pois, desse modo, o estudante adquire informações que vão além da descrição sobre componentes morfossintáticos e sintático-semânticos. No DEMIC, o exemplo lexicográfico é incluído para contextualizar a expressão “*allá películas*” que significa “que se dane”. O contexto permite que o aprendiz compreenda um uso pragmático da unidade, classificado no dicionário como vulgar. O exemplo pode ser útil, pois informa usos diferentes da palavra-entrada e que podem ser encontrados em determinadas produções da língua espanhola que poderiam ser de difícil compreensão para o aprendiz brasileiro.

O segundo exemplo de uso (*No me cuentes películas y dime por qué no viniste.* – DCEA) também apresenta um emprego diferente da unidade léxica que pode ser entendido como coloquial. No verbete, antes da descrição do exemplo temos uma definição que explica que nesse contexto *película* é utilizada no sentido de “contar uma história sem fundamento que serve de desculpa ou pretexto⁹⁸”. Nesse sentido, observamos que a informação descrita no enunciado também pode ser caracterizada como um desdobramento da definição, pois a frase complementa a informação dada no verbete. Assim, por intermédio do contexto do exemplo o aprendiz compreende o significado da palavra-entrada, pois está relacionado com a definição. Ademais, nessa frase ele pode notar que a unidade está no plural e complementa o verbo transitivo direto “*contar*”, por isso é empregada como objeto direto e não há a necessidade de

⁹⁷ Nos casos em que classificamos os termos como coloquiais, vulgares ou variantes linguísticas, tal classificação ocorreu com base nas informações descritas nos verbetes dos dicionários nos quais os exemplos de uso foram coletados. Julgamos pertinente apresentar tais exemplos para demonstrar que as obras incluem dados pragmáticos, juntamente com enunciados que contextualizam tal emprego. No entanto, não tratamos de assuntos referentes às marcas de uso em nossa pesquisa e consideramos que não há um consenso sobre o que pode ser determinado no dicionário como uso coloquial ou vulgar.

⁹⁸ película s.f. 4 col. Cuento o historia que no tiene fundamento y sirve de disculpa o de pretexto [...] (DCEA, 2014).

incluir uma preposição intermediária, visto que a inclusão de preposições nos objetos diretos é rara e ocorre em casos específicos.

No terceiro exemplo (*No hagan caso a las amenazas del jefe; ese hombre es pura película*. – DLE) temos contato com um uso da unidade *película* utilizado na Costa Rica. O exemplo apresenta uma variante diatópica, pois demonstra a variação da palavra que ocorre em uma região específica. O significado que a unidade léxica adquire nesse enunciado indica que ainda que o chefe faça ameaças, são apenas para manter as aparências, por isso não deve ser dada tanta importância. Tais informações são compreendidas por meio da definição e da marca de uso que identifica que a variante ocorre no espanhol utilizado na Costa Rica⁹⁹. Julgamos que exemplos que apresentam o uso de variantes são pertinentes, pois mostram ao aprendiz que uma mesma palavra pode ter conotações diferentes, se usada em outras regiões. Dados como esses podem favorecer o processo de aprendizagem porque ensinam usos distintos da unidade que podem não ser conhecidos pelos aprendizes nas aulas de língua. Os exemplos lexicográficos, quando inseridos em contextos como esse, possuem a função de comprovar um significado diferente e que é considerado adequado pelo falante.

Consideramos que quando as unidades aparecem em contextos coloquiais, vulgares ou que indicam variantes (diatópicas, diastráticas ou diafásicas) são pertinentes, pois destacam que o dicionário pode ser usado como material didático complementar para as aulas. Em muitos casos, essas informações não são apresentadas nas aulas de línguas estrangeiras e o dicionário serve como um meio de propagação e ensino de tais dados. A apresentação de variantes nos dicionários e sua contextualização por meio dos exemplos podem ajudar a desconstruir a ideia de que o espanhol é utilizado somente na Espanha, visto que é o idioma oficial ou cooficial em mais de 20 países.

Optamos por vincular a análise dos exemplos lexicográficos pertencentes às unidades léxicas *lenguaje* e *mensaje*, haja vista que ambas possuem a mesma característica que pode comprometer a compreensão do aprendiz. As duas unidades léxicas são casos de heterogênicos. Constatamos que a apresentação de exemplos de uso em unidades como essas pode comprovar a diferença de gênero entre as palavras do espanhol e do português. Assim, tanto *lenguaje* quanto *mensaje* são na língua espanhola substantivos de gênero masculino, diferentemente do português em que pertencem ao gênero feminino, situação que pode comprometer o emprego adequado da lexia nas produções dos aprendizes.

⁹⁹ Película 8. f. C. Rica. Apariencia (II cosa que parece y no es) (DLE, 2020).

Dessa forma, notamos que os exemplos “*¡No uses ese lenguaje! Por favor, usa palabras más educadas. – DWR*” e “*el mensaje de una película. – DCEA*”, destacam o gênero das unidades léxicas. No primeiro caso, encontramos o pronome demonstrativo “*ese*”, confirmando que a palavra é masculina, já no segundo o artigo definido “*el*” serve para comprovar que *mensaje* é um substantivo masculino. Consideramos que para o caso dos heterogênicos as informações morfossintáticas são mais relevantes, pois a problemática encontrada na unidade está relacionada ao gênero. Essa característica pode induzir o aluno a realizar falsas analogias com a língua portuguesa e incluir o gênero da classe gramatical ou outras palavras que o descrevam de forma inadequada. Vemos que os exemplos analisados são didáticos, uma vez que contêm informações linguísticas que influenciam na aprendizagem dos alunos brasileiros, pois conseguem reconhecer o gênero adequado das palavras e empregá-las em contextos sintáticos reais da língua espanhola.

Dentre os 5 (cinco) exemplos lexicográficos selecionados para a análise da unidade léxica *leche*, verificamos uma similaridade no que tange ao tipo de informação descrita nos enunciados. Constatamos que todos os exemplos coletados nas obras possuem dados semântico-pragmáticos. A maior parte das frases está presente no DEMIC e são classificadas na obra como termos vulgares. O único exemplo coletado do DEM traz uma informação de caráter morfossintático que também mereceu destaque para a análise.

No Exemplo 1 (*se dio una leche contra la pared – DEMIC*) encontramos o enunciado seguido da marcação de emprego vulgar e do equivalente “porrada, batida”. Com isso, verificamos que o exemplo funciona em uma frase que pode ser compreendida apenas porque está completando e contextualizando o sentido do equivalente. Podemos notar que a frase apresenta informações semântico-pragmáticas, pois confirma o significado apresentado pelo equivalente e porque se enfatiza no verbete que esse uso pode ser considerado vulgar. O enunciado também destaca aspectos morfossintáticos, como a classe gramatical e o gênero do substantivo, contribuindo com a distinção da unidade no português e no espanhol. Vale lembrar que a palavra *leche* também é considerada um heterogênico porque seu correspondente no português (leite) é um substantivo masculino, já no espanhol pertence ao gênero feminino e o contexto permite que o exemplo favoreça tal distinção.

A semelhança da grafia das palavras, bem como a correspondência dos significados pode induzir o aprendiz a considerar que os gêneros dos substantivos são correspondentes, o que o leva a realizar a falsa analogia. Como vimos na análise anterior, os exemplos de uso destacam essa diferença ao empregar palavras no feminino que comprovam que a unidade não pertence ao mesmo gênero que no português. Quando o consulente se depara com a frase

pode perceber que: (i) *leche* é uma palavra feminina, pois está acompanhada do artigo indefinido “*una*” e (ii) *leche* significa, em contextos informais, bater em algo.

O segundo e o terceiro exemplos (*arrancó a toda leche* – DEMIC) e (*salió echando leches* – DEMIC) destacam o uso da unidade ainda em contextos vulgares e ambos assemelham-se porque nos enunciados *leche* é utilizado respectivamente como “a toda velocidade” e “muito depressa”. Esses exemplos do DEMIC destacam o significado e o uso das unidades pluriverbais “*a toda leche*” e “*echando leches*”. Diante disso, notamos que os enunciados servem para atestar informações semântico-pragmáticas das unidades pluriverbais, utilizadas em contextos coloquiais. No segundo exemplo, ainda, temos a indicação da flexão da unidade léxica no plural, a qual ocorre pela adição do morfema “-s”, configurando-se como uma indicação morfossintática. Logo, os dois exemplos são eficientes para os aprendizes brasileiros de ELE porque reforçam significados diferentes da unidade léxica, que muitas vezes podem não ser aprendidos nas aulas e cujas informações auxiliam o emprego adequado da palavra nas produções dos alunos.

No Exemplo 4 (*¡mi abuela es la leche!* – DEMIC) a obra apresenta outro contexto coloquial da unidade e que também demonstra o uso de uma unidade pluriverbal. Assim, o Dicionário Michaelis apresenta para a unidade “*ser la leche*” o equivalente “ser maravilhoso, extraordinário”. A informação da frase, portanto, pode ser compreendida pelo aprendiz apenas porque há as descrições no verbete e a presença da tradução que pode explicar a construção, pois apresenta a informação no português. O aprendiz, ao se deparar com exemplos desse tipo, compreende que a palavra-entrada pode ter inúmeros significados. Para os aprendizes de línguas estrangeiras, obter tais informações, principalmente por meio de dicionários destinados a eles, é relevante porque demonstra que as obras devem ser usadas pelos alunos e que junto com os professores devem concebê-las como materiais didáticos complementares para os processos de ensino e de aprendizagem de línguas (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2000).

Encontramos no Exemplo 5 (*Dale su lechita al niño*), coletado do DEM, outro tipo de dado linguístico que pode ser caracterizado como pertinente para o aprendiz de ELE. O dicionário monolíngue apresenta no exemplo lexicográfico a unidade “*leche*” flexionada no diminutivo. Caracterizamos tal apresentação como uma informação linguística adicional, visto que a ocorrência diferencia-se do processo de formação do diminutivo do português. Ademais, para a aprendizagem do aluno de espanhol reconhecer no exemplo tal flexão pode contribuir com a compreensão e o emprego adequado do sufixo formador de diminutivo e pode fazer com que ele internalize esse uso.

Por intermédio da informação do exemplo, o aprendiz pode compreender como empregar a referida unidade léxica em suas produções ou a utilizar o sufixo em outras palavras que queira empregar no diminutivo. O exemplo, portanto, pode fazer com que o aluno consiga: (i) compreender o significado da unidade léxica *leche*; (ii) reconhecer a flexão de *leche* no diminutivo; (iii) receber subsídios que o ajudem a empregar as palavras no diminutivo, por meio do sufixo “-ita/-ito” e (iv) comprovar que a unidade léxica deve ser usada no espanhol como substantivo feminino. Outrossim, consideramos que neste enunciado há a presença de dados que confirmam a classe gramatical da unidade, destacam seu emprego e significado e podem oferecer conteúdos complementares que ampliam a aprendizagem de ELE.

5.1.2 Informações extralinguísticas nos exemplos: observações acerca de seus conteúdos e contribuições

As análises dos exemplos lexicográficos para este segundo critério ocorreram, como já destacamos, após os processos de seleção e coleta dos enunciados que continham informações extralinguísticas. Dentre os conteúdos que podem conter nos exemplos, podemos mencionar os aspectos que extrapolam o nível linguístico, isto é, que contenham informações sobre cultura, costumes, arte, geografia, história, sociedade, política e outros assuntos que forneçam aos consulentes conhecimentos adicionais. Diante disso, partimos do pressuposto de que para os exemplos lexicográficos serem considerados adequados e didáticos devem conter também elementos complementares, classificados como extralinguísticos (JACINTO GARCÍA, 2015a). Nesse sentido, os enunciados não possuem a função de [...] ensinar como se usa a palavra, mas sim mostrar melhor a realidade a que se refere¹⁰⁰” (p. 88, TN) e podem ampliar o processo de aprendizagem dos alunos em outros aspectos, pois facilitam a compreensão do lema de uma forma que supera a explicação de seu significado.

Os exemplos precisam apresentar nos enunciados informações que não se restrinjam à descrição de dados sobre a morfologia, sintaxe, semântica etc. do lema. Os alunos que aprendem um novo idioma aspiram por encontrar elementos extralinguísticos nas obras lexicográficas. Sobre as informações culturais, Moreira (2018, p. 2249,) destaca que o usuário “[...] também almeja encontrar o componente cultural na leitura do verbete, ademais das

¹⁰⁰ “enseñar cómo se usa la palabra, sino mostrar mejor la realidad a la que se refiere” (JACINTO GARCIA, 2015a, p. 88).

informações propriamente linguísticas e, [...] os exemplos de uso dispõem do suficiente espaço microestrutural para oferecer estas informações a seus consulentes¹⁰¹” (TN).

Outro fator para tal inclusão é que uma das funções exercidas pelos exemplos é justamente a de destacar informações de caráter extralinguístico. Notamos que seja pertinente incluir esses dados não apenas para que o aprendiz tenha contato com eles ou para cumprir essa função, mas para que possam observar outros elementos e informações que podem auxiliá-los em situações distintas, que não necessitam apenas do conhecimento linguístico. Além do mais, cada nação possui características próprias que diferem da nossa e que podem influenciar de forma positiva o modo como os estudantes aprendem o idioma.

A seleção dos enunciados partiu apenas da verificação do conteúdo extralinguístico nos exemplos de uso dos dicionários. Contudo, não selecionamos somente os que continham aspectos extralinguísticos relacionados à Espanha ou Hispano-américa, ou seja, dos países que utilizam o idioma descrito no dicionário. Por isso, em alguns casos, há exemplos que se referem a países que não utilizam o espanhol como idioma oficial ou cooficial. Selecionamos e coletamos tais dados para observar se podem ser relevantes para os alunos brasileiros e, principalmente, para a aprendizagem do espanhol. Julgamos, no entanto, que qualquer tipo de informação que inclua conteúdos que possam favorecer a aprendizagem dos alunos não só na língua espanhola, mas também em outros assuntos é relevante, por isso verificamos, inclusive, o potencial didático dessas frases.

Quando há a inclusão de dados extralinguísticos, os exemplos servem como informações adicionais que não estão descritas na definição e podem contribuir a aprendizagem de outros elementos, seja sobre algum aspecto específico da língua estrangeira ou sobre outras áreas. Neste último caso, podemos destacar que podem, ainda, promover a transdisciplinaridade. Em muitos exemplos lexicográficos é possível verificar a inclusão de temas transversais que fazem parte de outras disciplinas como Matemática, Física, Geografia... (JACINTO GARCÍA, 2015a). Ademais, consideramos que os exemplos são os componentes, além das definições, que possuem maior possibilidade de inclusão de informações de distintas categorias. Por isso, consideramos que esses enunciados são componentes que devem conter vários tipos de dados, visto que os tornam multifuncionais.

Mediante a presença dessas outras informações, o aluno pode ser incentivado a buscar explicações que complementem o que foi apresentado no enunciado, favorecendo e

¹⁰¹ “[...] también anhela encontrar el componente cultural en la lectura del artículo, además de las informaciones propriamente lingüísticas y, [...] los ejemplos de uso disponen del suficiente espacio microestructural para ofrecer estas informaciones a sus consultantes” (MOREIRA, 2018, p. 2249).

contribuindo com o seu processo de aprendizagem. Os dados extralinguísticos nos exemplos lexicográficos, portanto, são importantes tanto para o conhecimento linguístico quanto para o conhecimento sócio-pragmático, uma vez que tais elementos podem influenciar de forma positiva no processo de aprendizagem dos alunos estrangeiros (MOREIRA, 2018).

Dessa forma, para a análise do segundo critério selecionamos 10 (dez) exemplos de uso nos dicionários, pois somente esses, dentre o conjunto de dados que compõe nosso *corpus* de estudo, continham informações que consideramos extralinguísticas. Os enunciados foram selecionados e coletados no DUE, no DWR, no DEM e no DCEA e tanto sua descrição quanto as unidades léxicas selecionadas estão apresentadas no Quadro 22.

Quadro 22: Exemplos para as análises: critério informações extralinguísticas

Palavra-entrada	Número	Exemplos de uso coletados	Dicionário
<i>largo</i>	Ex. 1	<i>Antes, los hombres llevaban pantalones largos y los niños, cortos.</i>	DCEA
	Ex. 2	<i>Ledesma está a 30 kilómetros largos de Salamanca.</i>	DCEA
<i>asimismo</i>	Ex. 1	<i>EE.UU está enviando tropas a Oriente Medio para interferir en los conflictos, y asimismo la Unión Europea está enviando armas y suministros.</i>	DWR
<i>chatear</i>	Ex. 1	<i>Me la pasé chateando con mi prima de Tijuana hasta las tres de la mañana.</i>	DEM
<i>película</i>	Ex. 1	<i>Las películas de Hollywood a veces me aburren. Prefiero las películas de autor.</i>	DWR
	Ex. 2	<i>La película trataba de la guerra en Bosnia.</i>	DWR
<i>lenguaje</i>	Ex. 1	<i>El lenguaje de Cervantes.</i>	DUE
	Ex. 2	<i>Una lesión cerebral puede impedir el desarrollo del lenguaje.</i>	DCEA
<i>leche</i>	Ex. 1	<i>La leche de almendra tiene muchas vitaminas.</i>	DCEA
	Ex. 2	<i>Tenemos leche malteada de fresa, vainilla y chocolate.</i>	DEM

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise dos exemplos de uso da unidade léxica *largo* coletamos dois enunciados que continham informações extralinguísticas. O Exemplo 1 (*Antes, los hombres llevaban pantalones **largos** y los niños, cortos.* – DCEA) contém uma informação que pode ser definida como histórica e cultural, pois destaca que antigamente os homens usavam calças compridas e os meninos curtas¹⁰². A inclusão de dados históricos dá ao exemplo um caráter de

¹⁰² O termo calça curta possui uma significação histórica, pois antigamente, não se usava o termo bermudas, mas sim calças curtas. Essa terminologia era utilizada na época, pois só os homens podiam usar calças compridas e, os meninos, por sua vez, usavam calças curtas. O termo bermudas advém da locução inglesa *Bermudas shorts* (calções das Bermudas) e foi incorporado ao léxico do português do Brasil para denominar essa peça do vestuário.

informação enciclopédica (PONTES, 2009). Ademais, mediante o enunciado é possível que os aprendizes observem o nome das vestimentas em espanhol, assunto tratado nas aulas de ELE e que amplia o repertório lexical dos aprendizes. Podemos notar que o exemplo destaca aspectos linguísticos do lema pertinentes para os usuários, como a descrição de um dos possíveis usos do adjetivo *largo* que aparece qualificando o substantivo *pantalones* e sua flexão no plural. Desse modo, confirma-se a classe gramatical da unidade léxica com um dado complementar, o plural da palavra. Notamos que através do exemplo de uso os aprendizes poderiam ser motivados: (i) a observar os tipos de vestimentas usadas antigamente; (ii) confirmar e estudar os nomes das roupas em espanhol, tema esse explorado em fases iniciais de aprendizagem e (iii) verificar que o antônimo de *largo* é *corto*. Exemplos como este podem auxiliar o desenvolvimento da competência léxica dos aprendizes e ampliar o estudo realizado nas aulas.

O Exemplo 2 (*Ledesma está a 30 kilómetros largos de Salamanca – DCEA*), por sua vez, expõe dois nomes de regiões pertencentes à Espanha. A palavra *largo* neste contexto é usada para indicar que a cidade Ledesma está a mais de 30 quilômetros da província de Salamanca. Assim, consideramos que o enunciado cumpre com a finalidade de explicar o uso do adjetivo de forma contextualizada. A informação tratada, além de destacar aspectos linguísticos, apresenta os nomes de duas regiões da Espanha, as quais o professor pode incluir descrições que sirvam para serem estudadas nas aulas. Como destacamos anteriormente, a inclusão de temas transversais nos exemplos é pertinente, pois além de demonstrar a transdisciplinaridade, conecta o ensino do léxico com outras áreas e possibilita o estudo de diversas temáticas dentro das aulas de espanhol. No caso desse exemplo, constatamos que a apresentação de aspectos geográficos pode fazer com que o aluno aprofunde seus conhecimentos sobre as regiões que falam o espanhol e as internalize, desenvolvendo a sua competência léxica.

Além disso, podemos verificar que o enunciado acima possibilita que os professores ampliem o conhecimento lexical, cultural e de mundo dos aprendizes. Por meio dos dados do exemplo, é possível incluir nas aulas de ELE, ainda, conteúdos culturais complementares que descrevam essas e outras regiões. Os professores podem trabalhar enunciados como o mencionado no exemplo em parceria com a descrição de festas, comidas e danças populares; apresentar as particularidades das regiões, suas histórias, hábitos dos povos etc. incluindo vídeos, imagens e músicas. Todas essas questões podem ampliar a aprendizagem dos alunos, oferecendo subsídios que auxiliem tanto as produções orais ou escritas quanto o desenvolvimento das quatro habilidades do idioma (ler, falar, ouvir e escrever).

Coletamos um exemplo de uso da unidade léxica *asimismo*, pois apresentou informações extralinguísticas no enunciado “*EE.UU está enviando tropas a Oriente Medio para interferir en los conflictos, y **asimismo** la Unión Europea está enviando armas y suministros.*”, disponível no DWR. Vemos que informação não diz respeito às questões relacionadas a países hispânicos, mas mesmo não incluindo contextos da cultura, sociedade ou história de regiões da Espanha ou Hispano-américa tal dado é pertinente e serviu para a análise. Podemos notar que o aprendiz, quando se depara com o exemplo, pode aprender que as siglas no espanhol, quando se referem ao plural – Estados Unidos – dobram as iniciais.

Diante disso, o aprendiz obtém através do dado extralinguístico uma questão sobre a língua, podendo observar outra diferença existente entre a grafia do português com o espanhol. O exemplo pode ser considerado extenso, mas o contexto contribui de forma adequada para a observação do uso da unidade léxica e o reconhecimento da construção das abreviaturas no plural, fatores estes que podem contribuir com as produções escritas do aprendiz e não apenas para a interpretação do significado de *asimismo*.

No DEM, um dos exemplos que contextualiza a unidade *chatear* possui um dado extralinguístico (*Me la pasé **chateando** con mi prima de Tijuana hasta las tres de la mañana*). No enunciado encontramos uma referência à Tijuana, nome de uma cidade do México que classificamos como dado extralinguístico porque ao mencioná-la temos uma informação da Geografia, relacionada com o idioma espanhol. Consideramos que o fato do dicionário ser produzido no México, bem como o de registrar a variante do espanhol usada no país sejam características para a inclusão da cidade que não se refere ao espanhol europeu e sim à hispano-américa. Por meio do exemplo o aprendiz tem contato com o nome de uma região do México que tem a língua espanhola como idioma oficial. A presença desse dado pode promover nas aulas a verificação e o estudo dos países hispano-americanos que utilizam o espanhol e de suas regiões e características culturais.

Notamos que essas apresentações podem direcionar o olhar dos estudantes para os outros países hispânicos e para a observação de suas particularidades (cultura, costumes, história, sociedade, dialetos etc.). Ademais, observamos que o exemplo de uso contribui de forma significativa também para a aquisição de dados linguísticos, uma vez que emprega o verbo em uma de suas formas conjugadas e que difere da forma lematizada (infinitivo), presente na entrada do dicionário. Temos também a descrição da regência do verbo que ocorre com a preposição *con*, a presença do complemento verbal, indicando que o verbo *chatear* é transitivo indireto e a equivalência que destaca o significado “conversar em um chat”.

Para a verificação dos elementos extralinguísticos que compõem os exemplos pertencentes à unidade léxica *película*, foi possível encontrar dois enunciados no DWR. Como vimos, *película* é um substantivo feminino na língua espanhola que pode ser caracterizado como falso cognato, pela analogia com a lexia da língua portuguesa “película”. No entanto, *película* tem “filme” como equivalente no português e os dois exemplos coletados possuem a ocorrência da unidade correspondendo às produções cinematográficas e indicando possíveis combinações de *película* com outras palavras.

O primeiro exemplo coletado (*Las películas de Hollywood a veces me aburren. Prefiero las películas de autor.* – DWR) apresenta a unidade contextualizada nas duas frases, salientando, assim, seu significado e emprego. Nesse dicionário, inclusive, por tratar-se de uma obra bilíngue, as traduções acompanham os exemplos de uso. Assim, temos como tradução do exemplo “Os filmes de Hollywood me aborrecem às vezes. Prefiro filmes de arte”, destacando que o equivalente no português para *película de autor* é “filmes de arte”. O exemplo pode oferecer também dados linguísticos, como a apresentação de que a unidade é um substantivo feminino no espanhol, pois está acompanhado do artigo *la*; o equivalente demonstrando que *película* significa em português “filme” e que pode ser acompanhada da preposição “de” que indica um tipo ou classificação de gênero dos filmes.

No que tange à informação extralinguística, é possível verificar que ela não faz alusão ao universo cinematográfico hispânico porque apresenta *Hollywood*, símbolo mundial das produções cinematográficas, mas que pode gerar discussões nas aulas de língua espanhola. Consideramos que uma informação sobre a cinematografia espanhola ou hispano-americana poderia ser mais relevante para os aprendizes de espanhol. Entretanto, o contexto do exemplo pode motivar o trabalho na aula de espanhol sobre os assuntos que incluem a produção de filmes hispânicos; seus atores, produtores e diretores renomados; os prêmios de cinema da Espanha ou Hispano-américa e os filmes premiados ou mais conhecidos.

Desse modo, por meio do exemplo o aluno poderia ter contato com informações que permeiam o ambiente do cinema hispânico, seja de forma particular (pesquisas na internet) ou por meio das aulas de espanhol. O professor, ao trabalhar na sala de aula com a unidade *película* e com seus exemplos, pode demonstrar características linguísticas da lexia e demais construções presentes nos enunciados, bem como ampliar os assuntos. O complemento dessas informações poderia surgir através da descrição dos filmes espanhóis ou hispano-americanos e das premiações que, como o Oscar (*Hollywood*), possuem renome nos países hispânicos (Premio Platino – México, Premio Goya – Espanha). Essas temáticas poderiam ser desdobradas em trabalhos ou em atividades com filmes espanhóis e hispano-americanos,

incluindo a apresentação dos tipos de filmes que existem em espanhol e como seus gêneros são denominados. Através das atividades os alunos poderiam: (i) desenvolver sua competência léxica; (ii) receber subsídios para as produções orais e escritas e (iii) ampliar seu conhecimento de mundo com assuntos que os motivam e que geram entretenimento nas aulas.

O Exemplo 2 (*La película trataba de la guerra en Bosnia. –DWR*) inclui um dado histórico de um país europeu (Bósnia) que não possui relação com o espanhol, mas o selecionamos porque apresenta uma informação extralinguística. Além disso, o exemplo de uso contribui com dados linguísticos, uma vez que destaca a classe gramatical, o gênero e o significado de *película* em um contexto que não inclui uma preposição ligando a unidade, mostrando que nesse tipo de emprego ela pode estar seguida do verbo diretamente.

Verificamos que a informação extralinguística do enunciado pode motivar vários assuntos nas aulas de espanhol, podendo contribuir com a aprendizagem dos alunos brasileiros. Ao se deparar com o exemplo, o professor ou o aluno pode aproveitá-lo para pesquisar assuntos ou iniciar estudos sobre a história da Espanha ou dos outros países que tem o espanhol como idioma oficial. O estudo sobre os períodos históricos ou sobre guerras, como a Guerra do Paraguai, a Guerra Civil Espanhola podem promover uma ponte entre as disciplinas Língua Espanhola e História. Outra vantagem para os aprendizes seria a inserção de tais assuntos por meio de filmes que possuam essas temáticas. A inclusão de imagens ou vídeos sobre os assuntos tratados poderia contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem de espanhol e demonstrariam que o dicionário deve ser utilizado como material didático complementar, visto que realiza e permite uma conexão entre os dados presentes nos exemplos com as aulas.

A inserção de informações de viés histórico nos exemplos permite que os aprendizes: (i) tenham contato com a história de outros países; (ii) desenvolvam pesquisas ou estudos sobre acontecimentos marcantes que envolveram os países que utilizam o espanhol como idioma oficial ou cooficial; (iii) criem uma conexão entre diferentes disciplinas e (iv) recebam informações que podem ser empregadas nas produções em língua espanhola e que despertam o conhecimento em várias áreas. Diante desse enunciado, ainda, o professor pode incluir nas aulas a transmissão de filmes hispânicos que tratem de temas históricos e pedir que os alunos realizem a produção de resenhas críticas, com suas respectivas apresentações em espanhol. Assim, pode-se ampliar a compreensão do léxico, contribuir com os processos de produção escrita ou oral na língua espanhola e incentivar o conhecimento da história de outros povos.

Selecionamos e coletamos dois exemplos de uso com informações extralinguísticas referentes à unidade léxica *lenguaje*. O primeiro enunciado tem um viés literário e o segundo pode ser caracterizado como dado enciclopédico.

O Exemplo 1 (*El lenguaje de Cervantes*. – DUE) tem um dado voltado à Literatura Espanhola. O enunciado emprega a unidade *lenguaje* em um contexto que pode comprometer o esclarecimento de seu significado. A classe gramatical e o gênero podem ser entendidos, visto que estão explícitos, mas quando não esclarecidos, podem provocar problemas para os aprendizes porque no português o equivalente de *lenguaje* (linguagem) pertence ao gênero feminino. Encontramos como dado que extrapola os aspectos linguísticos a referência ao célebre escritor espanhol Miguel de Cervantes. Desse modo, por meio do enunciado obtemos a informação de que há uma “linguagem de Cervantes” e como se trata de um escritor, o emprego da palavra esclarece que o autor possuía uma forma de se expressar, que lhe é muito peculiar. Com isso, o conteúdo do exemplo pode suscitar no aprendiz a curiosidade de pesquisar quem é Cervantes, o que ele fez e porque o enunciado traz este contexto.

Ademais, no ambiente da sala de aula, os professores poderiam apresentar explicações sobre o autor; desenvolver trabalhos e pesquisas sobre ele e sobre sua obra mais famosa *Don Quijote de La Mancha*; mostrar outros autores e obras produzidas na língua espanhola que possam estimular a leitura e possibilitar mais contato com a língua espanhola e a literatura em atividades complementares. A apresentação de tais conteúdos tem como intuito estimular o estudo da Literatura nas aulas de línguas e despertar o olhar dos aprendizes para essa área que também envolve a aprendizagem de ELE e que, muitas vezes, não é abordada ou tratada com a devida atenção. Mediante a leitura de obras literárias, tem-se mais contato com a língua, o que pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e da competência comunicativa e lexical do aluno.

No segundo exemplo (*Una lesión cerebral puede impedir el desarrollo del lenguaje*. – DCEA) encontramos uma informação que pode ser classificada como enciclopédica, pois apresenta a unidade em um contexto científico. O enunciado contém informações linguísticas, visto que evidencia o gênero masculino da lexia pela contração da palavra “*del*” (preposição “*de*” + artigo masculino “*el*”) e apresenta o emprego de *lenguaje* funcionando como complemento de *desarrollo*. Além do mais, explica o significado e o uso da lexia e possibilita que o consulente obtenha uma informação de caráter científico. Neste caso, vemos que o enunciado não tem como principal função ensinar uma situação de uso da unidade, mas mostrar uma realidade na qual se insere a palavra (JACINTO GARCÍA, 2015a). Além disso, mediante as informações do exemplo, temos contato com um dado voltado à medicina que

explica o motivo pelo qual a linguagem pode não ser desenvolvida nos seres humanos. Nesse caso identificamos que o exemplo não exprime julgamentos pessoais, mas que trata de verdades que são gerais e estão presentes nos sistemas socioculturais (REY-DEBOVE, 1998). O usuário, ao se deparar com o enunciado, obtém uma explicação complementar que pode auxiliá-lo no desenvolvimento de seu conhecimento de mundo e enriquecimento de seu repertório sociocultural.

Coletamos o mesmo tipo de exemplo contextualizando a unidade léxica *leche* no DCEA, cujo enunciado destaca: “*La leche de almendra tiene muchas vitaminas*”. Assim como ocorreu no enunciado anterior, neste encontramos uma informação enciclopédica, mas com outras características, pois se refere às propriedades existentes em um tipo de leite. O aprendiz obtém, por meio do contexto do enunciado, uma explicação de que determinado tipo de leite pode ser bom para os seres humanos porque contém vitaminas. Consideramos que esse dado torna o exemplo científico e mostra uma realidade acerca da lexia que pode ser aproveitada pelo aprendiz tanto no nível educacional quanto pessoal.

Os exemplos de uso que apresentam informações enciclopédicas podem ser considerados como elementos que oferecem outra função didática (JACINTO GARCÍA, 2015a), pois os enunciados contêm dados que podem ser reproduzidos pelos aprendizes em diversas situações. Eles contribuem com os consulentes na aprendizagem da língua estrangeira, com outras disciplinas e com sua vida pessoal, uma vez que as informações podem ser aproveitadas em seu cotidiano, agregadas em seu modo de viver e, no caso do exemplo, melhorar seus hábitos alimentares. “A informação enciclopédica se refere normalmente a realidades próprias das ciências naturais [...]”¹⁰³ (p. 89, TN). Os enunciados que possuem esses componentes informacionais auxiliam a aprendizagem de outras áreas, não só da língua em estudo. Diante do enunciado, salientamos que os exemplos podem exercer inúmeras funções nos dicionários e esclarecemos por que ampliam seu potencial didático.

O segundo exemplo selecionado que contém um tipo de informação extralinguística sobre a unidade *leche* foi coletado no DEM e apresenta o seguinte dado: “*Tenemos leche malteada de fresa, vainilla y chocolate*”. Consideramos que o enunciado possui uma ligação entre a informação linguística e a extralinguística, visto que contextualiza a unidade pluriverbal *leche malteada* – que tem como possível equivalente no português o estrangeirismo “milk shake” – e apresenta os possíveis sabores que podem ser adicionados à bebida. Há a presença dos dois tipos de informações porque no que se relaciona ao conteúdo

¹⁰³ “La información enciclopédica se refiere normalmente a realidades propias de las ciencias naturales [...]” (JACINTO GARCÍA, 2015a, p. 89).

linguístico, podemos observar que além da exposição de informações sobre a lexia, observamos que no espanhol opta-se por não utilizar o estrangeirismo. Desse modo, notamos que a construção da unidade pluriverbal (*leche malteada*) ocorre com palavras da língua espanhola, diferente do português do Brasil que, neste caso, incorpora estrangeirismos no acervo lexical. Além do mais, por meio da definição da unidade podemos compreender que *leche malteada* quer dizer leite batido¹⁰⁴.

O exemplo de uso, portanto, serve como um desdobramento da explicação dada na definição e a complementa, visto que inclui os possíveis sabores que podemos encontrar na batida de leite. A informação extralinguística parte da exposição de que para preparar a bebida é possível incluir morangos, baunilha e chocolate. Assim, quando o aluno verifica o dado presente na definição e o complementa com a descrição dos sabores, consegue observar qual é o equivalente mais adequado para a palavra no português. Ao estudar o conteúdo do exemplo, o professor poderia incluir essa discussão sobre o uso dos estrangeirismos, explicando que na Espanha é mais provável encontrar as construções produzidas na língua espanhola do que o uso dos estrangeirismos. A apresentação de palavras que contenham essa característica, confirmando o que foi explicado ou a indicação de trabalhos com essa temática poderia auxiliar no processo de aprendizagem do espanhol.

5.1.3 A extensão dos exemplos lexicográficos: características e contribuições

O terceiro critério que selecionamos para observar e analisar os exemplos lexicográficos nos dicionários eletrônicos refere-se à extensão das frases, ele tem uma função estrutural, pois se relaciona com a forma do exemplo. Diante disso, devemos pensar que os exemplos, estejam eles dispostos em dicionários em papel ou em suportes eletrônicos, precisam ser apresentados em frases curtas e completas sintática e semanticamente, a fim de que possam elucidar o significado da palavra-entrada que o consulente necessita na sua pesquisa. Notamos que os enunciados podem ser curtos, mas devem expressar as informações adequadas sobre a unidade, pois se não forem extensos, mas também não destacarem aspectos relevantes sobre ela, bem como características complementares, eles podem ter seu potencial didático comprometido.

Logo, podemos destacar que outro elemento que torna os exemplos lexicográficos adequados está ligado à brevidade dos enunciados e à apresentação de suas características. É

¹⁰⁴ 3 *Leche malteada* Este líquido cuando se bate hasta formar espuma y al que se le añade algún ingrediente que le da sabor [...] (DEM, 2019).

necessário que sejam breves para que não apresentem excessivas informações, que sejam dispensáveis ou que interfiram na observação e na compreensão da unidade léxica ou dos equivalentes. Os exemplos precisam conter informações relevantes sobre os significados e os componentes que podem acompanhar a unidade léxica em enunciados curtos que auxiliem os aprendizes a compreender e verificar as características descritas adequadamente.

Sobre a extensão do exemplo lexicográfico, Abel (2000 apud, ROBLES I SABATER, 2011) destaca que nem sempre a sua composição na forma de enunciados completos é a maneira mais eficiente para compreender a unidade. Assim, a seleção dos exemplos em frases ou em expressões reflete uma importância apenas pela proposta de satisfazer as necessidades dos usuários em relação à compreensão da lexia. Dessa forma, se selecionamos os enunciados que indicam “[...] as combinações mais frequentes do termo definido com outros lexemas, seja em associações livres, seja formando colocações, locuções ou provérbios [...]”¹⁰⁵, (p. 256, TN) ou os enunciados completos, a seleção só será determinante se a forma puder auxiliar os aprendizes. Se os lexicógrafos selecionam uma ou outra forma, sua importância parte exclusivamente da análise e da verificação dos componentes serem ou não adequados para os aprendizes, por isso não podemos destacar que uma estrutura é melhor que a outra somente pela sua configuração.

O tamanho e a quantidade dos exemplos podem interferir na viabilidade e na leitura das obras, mesmo quando estão presentes em dicionários disponíveis em suportes eletrônicos. Diante disso, ainda que estas obras tenham a possibilidade de incluir muitas informações, porque não possuem a mesma limitação espacial dos dicionários em papel, a extensão e a quantidade excessiva de exemplos podem comprometer sua adequação. Os enunciados, por conseguinte, precisam conter nos dicionários eletrônicos a mesma configuração que possuem nos impressos, uma vez que a ampla quantidade de informações ou a presença de enunciados muito extensos podem fazer com que o aprendiz não se interesse por eles e por sua observação. Consideramos que essa característica, pode, inclusive, comprometer a aprendizagem da unidade lexical, de seu uso e significado, pois a existência de excessivas informações pode confundir o aprendiz ou não contribuir para o efetivo esclarecimento das palavras-entrada, de suas especificidades ou das problemáticas que as envolvem.

¹⁰⁵ “[...] las combinaciones más frecuentes del término definido con otros lexemas, bien en asociación libre o bien formando colocaciones, locuciones o proverbios [...]” (ABEL, 2000, p. 165 apud ROBLES I SABATER, 2011, p. 256).

Selecionamos e coletamos para a análise deste critério 20 (vinte) enunciados, (Quadro 23) distribuídos entre os dicionários DLE, DEM, DUE, DEMIC, DEPL, DEDEL/DESBS e DWR.

Quadro 23: Exemplos para as análises: critério extensão dos enunciados

Palavra-entrada	Número	Exemplos de uso coletados	Dicionário
<i>llama</i>	Ex. 1	<i>llama abierta</i>	DEPL
	Ex. 2	<i>las llamas de la hoguera, una llama de incendio</i>	DEM
<i>lo</i>	Ex. 1	<i>Lo bueno.</i>	DEDEL/ DESBS
	Ex. 2	<i>lo rojo, lo bueno, lo bello, lo útil</i>	DEM
	Ex. 3	<i>lo dije ayer</i>	DEMIC
<i>todavía</i>	Ex. 1	<i>todavía no</i>	DEPL
<i>asimismo</i>	Ex. 1	<i>Es asimismo necesario que...</i>	DUE
	Ex. 2	<i>Asimismo habló de otros temas.</i>	DCEA
<i>largo</i>	Ex. 1	<i>a lo largo de</i>	DEPL
	Ex. 2	<i>a largo plazo</i>	DEPL
	Ex. 3	<i>cabello largo, vestido largo, manga larga, cuello largo</i>	DEM
<i>chatear</i>	Ex. 1	<i>A los adolescentes les gusta chatear.</i>	DWR
<i>película</i>	Ex. 1	<i>película de animación.</i>	DEPL
<i>lenguaje</i>	Ex. 1	<i>lenguaje escrito, el lenguaje de la fotografía, el lenguaje de las manos</i>	DEM
	Ex. 2	<i>Lenguaje culto, grosero, sencillo, técnico, forense, vulgar</i>	DLE
<i>mensaje</i>	Ex. 1	<i>mensaje publicitario</i>	DEPL
	Ex. 2	<i>mensaje de texto</i>	DEPL
<i>leche</i>	Ex. 1	<i>Leche hidratante [o limpiadora].</i>	DUE
	Ex. 2	<i>leche entera</i>	DEPL
	Ex. 3	<i>leche materna, leche de vaca, leche de burra, dos litros de leche, leche en polvo</i>	DEM

Fonte: Elaborado pela autora.

Para observar a extensão dos exemplos lexicográficos e suas características coletamos dois enunciados pertencentes à unidade léxica *llama*. O primeiro apresenta apenas o substantivo acompanhado de um adjetivo, já o segundo o inclui em enunciados breves que contextualizam seu emprego.

Desse modo, notamos que o primeiro exemplo (*llama abierta* – DEPL), não apresenta muitas descrições ou particularidades da unidade, pois há apenas a combinação de *llama* (substantivo) com *abierta* (adjetivo). Além disso, não é possível compreender adequadamente as informações sobre a palavra, como seu emprego, classe gramatical e significado. O DEPL apresenta a tradução do exemplo “chama aberta”. Contudo, consideramos que o enunciado, mesmo com sua tradução, não contribui com a obtenção de

informações sobre a unidade. O exemplo, portanto, pode ser considerado inadequado e dispensável porque (i) não apresenta relevância; (ii) não pode contribuir com as produções escritas do aprendiz, com a competência lexical ou com a aquisição de dados complementares e (iii) não auxilia a compreensão do significado de *llama*.

O mesmo significado palavra-entrada está presente no segundo exemplo (*las llamas de la hoguera, una llama de incendio* – DEM), porém, este contém informações mais específicas e que deixam, portanto, a classe gramatical, o gênero, o uso, o significado e o equivalente mais explícitos. Por meio dos artigos femininos *las* e *una* demonstra-se que *llama* (chama) é um substantivo feminino e que se relaciona ao fogo, visto que aparece especificado pelos substantivos “fogueira” e “incêndio”. Os dois exemplos podem ser relevantes para os aprendizes brasileiros de espanhol. Eles incluem poucas informações, mas que são suficientes para facilitar a compreensão da unidade. Além disso, apresentam componentes que podem contribuir com o seu emprego adequado e auxiliam na aquisição de dados complementares que não estão descritos no verbete.

Para contextualizar o emprego do artigo neutro e do pronome pessoal *lo*, coletamos dois exemplos de uso em dicionários para aprendizes brasileiros e um em uma obra monolíngue. No DEDEL/DESBS coletamos “*Lo bueno.*” que indica o uso do artigo neutro e no DEMIC selecionamos “*lo dije ayer*” que demonstra o emprego do pronome pessoal masculino. Consideramos que os dois exemplos podem ser considerados adequados porque apresentam os equivalentes no português “o bom” e “o que você diz”, estes servem como complementos da informação. Desse modo, quando nos deparamos com os exemplos e os equivalentes que correspondem a eles, identificamos seus significados, principalmente no que tange ao emprego do pronome, pois se assemelha com o pronome oblíquo do português. Entretanto, observamos que essas combinações poderiam ser esclarecidas de forma mais eficaz, com mais um ou dois exemplos curtos que evidenciassem outras construções com “*lo*”. Se houvessem conteúdos complementares que contextualizassem o uso do artigo neutro e do pronome, o aprendiz poderia compreender melhor o modo de utilizá-los e empregá-los adequadamente em suas produções.

No DEM, por sua vez, coletamos as construções “*lo rojo, lo bueno, lo bello, lo útil*”, essas combinam o artigo neutro com outras palavras, com o objetivo de destacar alguns de seus possíveis usos. Além do mais, nesta obra o usuário tem contato com a informação presente na definição, o que pode auxiliar a compreensão. Assim, o aprendiz compreende que neste caso o artigo *lo* é utilizado antes de adjetivos, os exemplos resumem os dados presentes

na definição¹⁰⁶ e os contextualizam ao realizarem as possíveis combinações do artigo com adjetivos, formando os substantivos abstratos “o bem, o belo, o útil” e o substantivo qualificador “o vermelho”. As combinações podem auxiliar os aprendizes na identificação de vários contextos em que o artigo pode ser empregado. Vemos que neste dicionário as informações são mais completas, uma vez que contêm a definição e o uso de “lo” como artigo neutro em distintas situações e ao combiná-lo com várias palavras, suas principais características confirmam-se e originam outras circunstâncias para seu uso.

Coletamos para a análise dos exemplos da unidade *todavía* apenas um enunciado presente no DEPL (“*todavía no*”). Deparamo-nos com um contexto breve, que não oferece informações suficientes para que o aprendiz compreenda a palavra-entrada e suas divergências com a palavra “todavía” do português. Além disso, por meio da combinação *todavía + no* o usuário poderia não observar de forma suficiente o emprego e a classe gramatical da unidade, bem como os possíveis contextos de uso em que ela poderia ser empregada. A única informação que o usuário adquire no exemplo é seu equivalente no português – ainda não –, um dado que consideramos limitado, uma vez que não destaca ou demonstra como o advérbio pode ser empregado na língua espanhola. Não há, ainda, o oferecimento de dados que poderiam ser reproduzidos pelos aprendizes, por exemplo, o emprego de “*todavía*” em frases ou a combinação dela com verbos ou outras construções que possibilitassem a sua aplicação em contextos orais ou escritos.

Foram dois os exemplos de uso coletados para analisar a extensão e as propriedades presentes nos enunciados da palavra-entrada *asimismo*, ambos em dicionários monolíngues.

O Exemplo 1 (*Es asimismo necesario que...* – DUE) não apresenta um enunciado completo, mas uma possível combinação de palavras em que a unidade figura e que permite a inclusão de outras estruturas, essas sim poderiam complementar e completar as informações do enunciado. As reticências finalizando a frase salientam essa ideia de que o contexto pode ser complementado por outros componentes. Desse modo, observamos que o enunciado permite que o consulente reproduza, em suas produções, o contexto apresentado, integrando dados que finalizem a ideia e a situação argumentativa em que a unidade se faz presente. Esse fator pode ser comprovado, inclusive, pelos dados descritos na definição¹⁰⁷, a qual explica que *asimismo* serve para afirmar algo, colocando uma relação com outro dado que fora afirmado anteriormente.

¹⁰⁶ lo¹ art definido neutro 1 Forma el sustantivo abstracto o el sustantivo de una cualidad, cuando se antepone a adjetivos calificativos [...] (DEM, 2019).

¹⁰⁷ *asimismo* [así mismo] adv. Sirve para afirmar algo poniéndolo en relación con otra cosa afirmada anteriormente [...]. (DUE, 2007).

Ademais, podemos identificar que nesta situação o aprendiz pode observar uma das possíveis formas de empregar “*asimismo*” em uma frase. Com isso, ainda que o enunciado seja breve e incompleto, possibilita ao aluno adquirir subsídios que o ajudem na compreensão do significado da unidade, na distinção da palavra “assim mesmo” do português e obtenha uma amostra de emprego que permite sua reprodução em contextos comunicativos.

O Exemplo 2 (*Asimismo habló de otros temas.* – DCEA) está formado por um enunciado completo e curto. No entanto, mesmo contendo poucos elementos informacionais, podemos observar que ele pode contribuir com o aprendiz em diversos âmbitos: (i) porque apresenta a unidade léxica em um contexto simples; (ii) não inclui muitas informações que poderiam confundi-lo e não refletiriam adequadamente o significado e emprego da palavra; (iii) emprega o advérbio ao lado do verbo, comprovando sua classe gramatical e (iv) porque o exemplo de uso está inserido após a definição, destacando que *asimismo* tem como possível sinônimo no espanhol a palavra *también*. Por conseguinte, quando o usuário se depara com o enunciado e observa as outras informações do verbete pode compreender como utilizar a palavra-entrada em suas produções, aprender seu significado e observar sua classe gramatical.

Para o adjetivo *largo*, localizamos três exemplos que indicam possíveis combinações. Os dois primeiros enunciados “*a lo largo de*” e “*a largo plazo*” pertencem ao DEPL e indicam a unidade léxica em uma composição estrutural que a caracteriza como uma unidade, uma expressão. No primeiro exemplo, temos a indicação de que “*a lo largo de*” tem como equivalente no português a locução prepositiva “ao longo de”, indicando que a construção se caracteriza como uma unidade pluriverbal. Desse modo, o aprendiz pode observar sua tradução, a composição do enunciado e encontrar a possibilidade de não realizar analogias entre esse adjetivo da língua espanhola e o adjetivo “largo” do português. No entanto, faltam outros exemplos que descrevam o modo como ele pode utilizar a unidade em suas produções. O mesmo ocorre com o segundo exemplo que tem como equivalente no português a construção “de longo prazo”. O aprendiz, ao observar o exemplo, tem contato com uma colocação formada entre o adjetivo e o substantivo, classificada como locução adverbial. Entretanto, constatamos que as descrições são insuficientes, pois não destacam como a unidade pode ser empregada em situações comunicativas.

O terceiro exemplo (*cabello largo, vestido largo, manga larga, cuello largo* – DEM) inclui a unidade léxica acompanhada de várias combinações que salientam seu significado, sua classe gramatical e atestam usos reais da expressão linguística. Para demonstrar esse emprego do adjetivo nas frases não é necessário incluir sentenças completas, pois apenas a apresentação de contextos em que unidade poderia ocorrer e que evidenciem suas

particularidades torna-se suficiente para compreendê-la. Diante disso, quando observamos a definição de *largo*, destacando que o adjetivo é utilizado para se referir à extensão de algo, bem com a descrição das referidas combinações, notamos que o aprendiz pode aprender o significado da palavra. Ele pode, inclusive, verificar que *largo* no espanhol possui um significado diferente de “largo” no português (heterossemântico) e que serve para declarar que um vestido, uma manga ou um cabelo é longo/comprido. Consideramos que os exemplos podem contribuir com a explicação das propriedades da unidade e que se adequam ao critério de extensão porque ainda que incluam várias palavras, todas contribuem para a mesma explicação e comprovação do significado de “*largo*”.

Foi possível selecionar apenas um exemplo de uso de *chatear* para nossa análise. O enunciado “*A los adolescentes les gusta chatear.*” foi coletado no DWR e pode ser considerado adequado para esse critério da extensão. Não obstante a unidade léxica esteja empregada em um enunciado, podemos observar que este não possui uma extensão que poderia comprometer o seu esclarecimento ou estudo. A informação do exemplo, juntamente com os equivalentes de *chatear* – bater papo e teclar –, permitem que o aprendiz verifique e compreenda o significado da unidade e em qual situação de uso ela está empregada. No que concerne à classe gramatical, notamos que o aprendiz pode reconhecer que *chatear* pertence à classe gramatical dos verbos, no entanto, essa é a única informação morfossintática que obtemos no enunciado.

Quando os verbos aparecem contextualizados nos exemplos, podem ser mais adequados para os aprendizes se apresentarem alguma forma conjugada com as desinências número-pessoal e modo-temporal; a presença da regência com o uso da preposição adequada ou do complemento que indica a valência verbal. Essas informações morfossintáticas podem contribuir com os aprendizes no estudo da gramática do espanhol. Além do mais, os verbos são descritos na entrada do dicionário na forma do infinitivo e, nestes casos, os exemplos poderiam ser aproveitados e incluiriam mais informações aos aprendizes se apresentassem o verbo conjugado em uma de suas formas (OLIVEIRA; NADIN, 2018).

Constatamos que o enunciado analisado não insere muitas informações específicas sobre a classe verbal, mas inclui o verbo *gustar* e sua forma de construí-lo na frase. Esse dado pode auxiliar o conhecimento do aprendiz. Assim, se ele aprendeu como realizar a construção desse verbo poderá verificar suas características. O exemplo poderia auxiliar os professores na explicação do emprego de *gustar*, que pode gerar dúvidas nos aprendizes. Essa ausência de dados que encontramos no exemplo pode limitar a descrição das propriedades da lexia, uma vez que não são oferecidos elementos que podem complementar a explicação de seu emprego.

Contudo, é possível ampliar as discussões ao verificar as outras palavras do exemplo, capazes de oferecer subsídios necessários para as produções escritas e orais dos alunos brasileiros.

Selecionamos no DEPL um exemplo de uso para analisar o enunciado em que *película* está inserida. O exemplo “*película de animación*” apresenta uma possível combinação da unidade léxica. O substantivo *película* acompanha a locução adjetiva “*de animación*”, vemos que essa construção tem a finalidade de indicar um atributo ou uma qualidade para a unidade léxica. Assim, por meio da situação de uso da palavra o aprendiz pode verificar uma possibilidade de emprego adequado da unidade *película* que serve para indicar um gênero específico de filme. O exemplo possibilita que o aluno observe como pode ser realizada a construção da unidade ao indicar um gênero de filme e como ele pode realizar tal denominação na língua espanhola. Por meio da combinação do exemplo, é possível observar, inclusive, como podemos denominar um gênero de filme específico.

Para a unidade léxica *lenguaje* selecionamos e coletamos dois exemplos de uso, um no DEM e outro no DLE. Os substantivos são classes que permitem que os exemplos de uso ensinem suas possíveis combinações típicas (JACINTO GARCÍA, 2015b), constatamos que essa situação pode ser observada nos enunciados coletados para a unidade.

O Exemplo 1 (*lenguaje escrito, el lenguaje de la fotografía, el lenguaje de las manos* – DEM) apresenta várias combinações, nas quais a unidade possui o mesmo significado, mas é utilizada de formas diferentes, o que consideramos uma vantagem para o aprendiz, pois as distintas combinações e suas informações complementam a compreensão. O primeiro exemplo reflete um emprego específico da unidade, especificado pelo adjetivo *escrito*. Tal contexto mostra que o usuário pode empregar a lexia ligada diretamente com um adjetivo e que nesta situação qualifica-se um tipo de linguagem. O segundo e terceiro enunciados destacam aspectos complementares e que especificam que a unidade léxica é classificada como substantivo masculino cujo complemento, formado pelas locuções adjetivas, serve para dar uma qualidade ao substantivo.

Assim, perante as três situações de uso, observamos que é possível o conhecimento do significado da palavra-entrada, o recebimento de informações que poderiam auxiliar o emprego da lexia e o reconhecimento da diferença de gênero existente entre o espanhol e seu equivalente no português. Consideramos que os enunciados são curtos e demonstram que nem sempre é necessário apresentar sentenças completas nos exemplos, visto que, em alguns casos, apenas a apresentação dos contextos em que a unidade léxica pode ocorrer são suficientes para destacar suas propriedades, expressar informações relevantes e contribuir com a sua explicação.

O Exemplo 2 (*Lenguaje culto, grosero, sencillo, técnico, forense, vulgar* – DLE) apresenta diferenças em relação ao exemplo analisado anteriormente, uma vez que nesta situação de uso a unidade léxica é empregada apenas uma vez. Esse emprego pode reduzir o espaço do exemplo, pois apresenta uma espécie de resumo dos usos e das combinações da unidade com os adjetivos descritos. Diante disso, mesmo empregando a palavra-entrada apenas uma vez, podemos observar a formação das possíveis combinações “*lenguaje grosero*”, “*lenguaje sencillo*”, “*lenguaje técnico*”, “*lenguaje forense*” e “*lenguaje vulgar*”, pois todos esses adjetivos permitem o agrupamento do substantivo com o adjetivo. Ademais, mediante a construção *lenguaje culto* o usuário pode compreender que no espanhol o substantivo pertence ao gênero masculino. Portanto, muito embora haja um número reduzido de dados no exemplo e que não exista um enunciado com todos os seus componentes (sujeito, verbo e predicado) o aprendiz poderia adquirir um desenvolvimento de sua competência léxica pelo contato com os adjetivos e compreenderia aspectos morfossintáticos e sintático-semânticos que envolvem o substantivo *lenguaje*.

A unidade *mensaje* também contém exemplos de uso sob a forma de unidades pluriverbais. Encontramos dois contextos que empregam o substantivo em expressões linguísticas distintas e que pertencem ao mesmo dicionário (DEPL). Percebemos que os exemplos coletados possuem menos informações, se as compararmos com os enunciados anteriores, porém, podem esclarecer o significado e possuem construções particulares da referida unidade. O Exemplo 1 (*mensaje publicitario*) e o Exemplo 2 (*mensaje de texto*) são curtos e atestam apenas uma combinação de *mensaje*. Contudo, apresentam dados e estruturas distintas e por estarem presentes no mesmo dicionário podem promover explicações complementares aos usuários. Dessa forma, o primeiro exemplo demonstra como ocorre a combinação do substantivo (*mensaje*) com o adjetivo (*publicitario*). A presença do adjetivo no masculino indica que o substantivo pertence ao mesmo gênero, visto que entre as duas classes torna-se necessário realizar a concordância nominal. O exemplo qualifica um tipo de mensagem, pois informa que se trata especificamente da mensagem publicitária.

O segundo exemplo “*mensaje de texto*”, por sua vez, apresenta a combinação do substantivo com a locução adjetiva “*de texto*”. Esse emprego mostra uma construção distinta, uma vez que não há a presença do adjetivo conectado diretamente à unidade, pelo contrário, a estrutura em que a palavra-entrada se encontra é formada pela preposição “de” + substantivo, compondo uma locução adjetiva que também serve para qualificar o substantivo *mensaje*. Diante dos dois contextos, os aprendizes podem compreender estruturas em que unidade é

inserida e obter dados distintos. São combinações curtas e que contribuem com o estudo tanto do significado da unidade quanto de suas particularidades e possíveis formas de construção.

Os exemplos de uso coletados para as últimas análises neste contexto pertencem à unidade léxica *leche*. Seleccionamos e coletamos três exemplos para observarmos as sua formação e características.

O Exemplo 1 (*Leche hidratante [o limpiadora].*) foi coletado no DUE e apresenta uma construção que demonstra que a palavra-entrada *leche* pode ser empregada em duas combinações ou formando uma frase. Desse modo, o usuário compreende que neste exemplo é possível formar a combinação “*leche hidratante*”, “*leche limpiadora*” ou “*leche hidratante o limpiadora*”. Caso observe atentamente a segunda e a terceira combinação, consegue compreender, ainda, que *leche* é um substantivo feminino no espanhol porque aparece combinado com o adjetivo no feminino (*limpiadora*). Ademais, podemos considerar que essas combinações formam unidades pluriverbais, que destacam um tipo específico de creme líquido branco, denominado “*leche hidratante*” ou “*leche limpiadora*”. Percebemos que neste contexto o aprendiz não adquire muitas informações que auxiliem sua aprendizagem, mas que os dados fornecidos podem auxiliá-lo no reconhecimento de um significado e emprego diferente da unidade. Eles podem contribuir, também, com a observação do gênero do substantivo e com a compreensão desse emprego diferente das construções léxicas, cuja característica do produto, isto é, por ele ser branco e possuir o aspecto de um leite faz com que sua denominação ocorra por meio da palavra *leche*.

O segundo exemplo (*leche entera* – DEPL) apresenta uma unidade pluriverbal cujos equivalentes no português podem ser “leite gordo/leite integral”. Nesta situação, assim como na anterior, podemos classificar o exemplo de uso como uma unidade pluriverbal. Além disso, diante da combinação lexical o aprendiz também pode reconhecer que na língua espanhola o substantivo pertence ao gênero feminino, pois o adjetivo possui essa informação, ainda que de forma implícita, pois pode não ser reconhecida pelo aprendiz. Contudo, consideramos que neste caso, o exemplo fornece apenas as contribuições necessárias à compreensão da unidade, uma vez que há apenas uma construção combinatória e essa não é complementada com dados que poderiam contribuir com o desenvolvimento lexical do aprendiz. O enunciado também não apresenta subsídios que auxiliam a sua competência comunicativa, seja ela escrita ou oral. A contribuição complementar que o contexto poderia trazer para os aprendizes seria se o professor ampliasse a informação, destacando outras possíveis construções da unidade léxica. Assim, poderiam ser atestados usos que enriqueceriam o conhecimento do espanhol e o desenvolvimento da competência léxica.

O Exemplo 3 (*leche materna, leche de vaca, leche de burra, dos litros de leche, leche en polvo* – DEM) apresenta outros exemplos em que a unidade pode ser inserida. No entanto, constatamos que neste dicionário o aprendiz pode obter informações adicionais, visto que a unidade aparece combinada com várias palavras e em construções distintas que evidenciam diversas formas de empregá-la em contextos de produção oral ou escrita. Ao observarmos o primeiro “*leche materna*” notamos que o aprendiz compreenderia que *leche* em espanhol é um substantivo de gênero feminino e que neste emprego a palavra-entrada significa o leite produzido no organismo das mães.

O segundo e o terceiro exemplo destacam outro tipo de leite, aquele que advém dos animais, mais especificamente, das vacas e das burras. Essas combinações léxicas oferecem dados morfosintáticos aos aprendizes, ao realizar a construção da locução adjetiva (preposição “*de*” + substantivo “*vaca/burra*”). Assim, os exemplos mostram outro tipo de leite com significado e construção diferente do primeiro e que serve para indicar os usos e as construções em que a lexia pode estar empregada. Eles ainda atestam a existência dessas possíveis classificações que podem ser reproduzidas pelos alunos.

O quarto exemplo destaca outro uso da palavra-entrada, pois apresenta uma construção em que *leche* é empregado como complemento de “dois litros”, especificando a quantificação e a capacidade do sistema métrico utilizado para se referir a líquidos, correspondendo com a característica da unidade. Esse contexto poderia ser reproduzido pelos aprendizes, em contextos de produção oral ou escrita, por exemplo, em atividades que incluam o tema dos supermercados as quais os aprendizes devem empregar palavras que permeiem este campo ou ao descrever ou produzir receitas. Com isso, o exemplo pode auxiliar a introdução da unidade em contextos textuais, facilitando suas produções na língua. Por fim, o último exemplo inclui a unidade em um contexto que necessita da presença da preposição *en* para indicar outro tipo de leite, o leite em pó. Notamos que esse último enunciado, juntamente com os demais, serve para esclarecer e informar significados e formas de empregar a unidade em contextos distintos. Além disso, a inserção dessas várias construções curtas possibilita uma atenção diferenciada a elas, assim como sua reprodução pelos aprendizes. Diante disso, poderiam auxiliar tanto a produção textual como a compreensão de seus componentes.

Apresentamos, na sequência, discussões acerca dos resultados obtidos nas análises dos exemplos selecionados em cada um dos três critérios e que definem a adequação desses enunciados para as obras.

5.2 A análise do potencial didático dos exemplos: resultados obtidos

A primeira perspectiva que devemos levar em consideração sobre os resultados obtidos das análises dos 54 (cinquenta e quatro) enunciados que desempenham a função de exemplos lexicográficos nos 10 (dez) dicionários eletrônicos é que as unidades léxicas selecionadas, assim como suas características, permitiram que nós obtivéssemos respostas e observações particulares. Percebemos que se escolhêssemos outras unidades para realizar a análise da adequação dos exemplos nas obras, essas certamente nos ofereceriam outros questionamentos, investigações e resultados. Por isso, não podemos afirmar que todos os exemplos presentes nos dicionários selecionados podem ou não ser classificados como didáticos, uma vez que não analisamos a parcela total dos enunciados existentes ou um número considerável de palavras-entrada que poderiam contribuir para essa comprovação.

Assim, é válido salientar que as afirmações realizadas nesta subseção baseiam-se apenas nas respostas e observações obtidas através das verificações dos 54 (cinquenta e quatro) exemplos das unidades léxicas e gramaticais que selecionamos – *llama, lo, todavía, largo, asimismo, chatear, película, lenguaje, mensaje e leche* –. Sendo assim, ressaltamos que as perspectivas adquiridas referem-se apenas a essas lexias selecionadas do espanhol que poderiam originar dúvidas nos aprendizes brasileiros e dificultar seu processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola. Por esse motivo, inclusive, é que destacamos que as unidades e seus exemplos foram selecionados e analisados com base nesse perfil de aprendizes. Com isso, direcionamos nossas perspectivas para a análise das informações constantes na parcela de exemplos coletados e verificamos como poderiam auxiliar os aprendizes em potencial na compreensão dos problemas dos falsos cognatos, da polissemia, dos heterogênicos e da homonímia e se poderiam ajudá-los também na aquisição de outros tipos de informações que contribuiriam com o estudo na língua espanhola.

Por meio de nossas observações, buscamos constatar, ainda, se os enunciados podem auxiliar no desenvolvimento da competência léxica dos aprendizes, ampliar o seu conhecimento de mundo e oferecer subsídios para suas produções em espanhol. Por fim, como último quesito de análise e resultado observamos se os três critérios estabelecidos foram suficientes para as verificações desses aspectos nos exemplos e se poderiam proporcionar mais soluções ou problemas aos aprendizes.

Desse modo, a primeira observação que pudemos obter com as análises é que encontramos exemplos lexicográficos que podem facilitar a compreensão do emprego e do significado das unidades léxicas e de suas particularidades. Analisamos exemplos que podem

auxiliar a resolução da problemática dos falsos cognatos, da polissemia, da homonímia e dos heterogênicos, pois os contextos em que esses enunciados estão inseridos facilitam a explicação. Verificamos, inclusive, que as informações inseridas nas definições, nos equivalentes e nas traduções colaboram com a observação desses fatores. Através das análises do primeiro e do terceiro critérios pudemos notar, particularmente, que grande parte dos exemplos de uso selecionados contribuiu com informações que auxiliam nas distinções entre o espanhol e o português. Por conseguinte, conquanto os exemplos estivessem em contextos mais extensos ou breves, na forma de enunciados, unidades pluriverbais e/ou combinações eles puderam contribuir com tal diferenciação.

Além disso, muitos dos exemplos apresentaram informações complementares que podem ajudar o aprendiz no (re)conhecimento de aspectos sobre as palavras-entrada selecionadas ou sobre outros assuntos. Verificamos que uma parte considerável dos exemplos selecionados apresentam dados enciclopédicos, culturais, históricos ou mostram usos coloquiais, vulgares, metafóricos. Como vimos, esses dados ampliam a compreensão não só da palavra-entrada, do seu significado e da forma adequada de empregá-la nas frases, mas oferecem informações de distintas áreas e categorias. Elas podem promover um estudo transdisciplinar da língua espanhola porque conectam o estudo linguístico com outras disciplinas e ampliam o processo de aprendizagem porque podem tratar de assuntos que não seriam explorados nas aulas. Por meio das análises dos exemplos no segundo critério, identificamos que estes podem favorecer a ampliação do conhecimento lexical e de mundo do aprendiz. Eles oferecem conteúdos que podem contribuir tanto nas produções escritas e orais dos alunos brasileiros de espanhol, quanto no desenvolvimento das habilidades necessárias na aprendizagem de um idioma como língua estrangeira.

Evidenciamos, pois, que os três critérios selecionados proporcionaram suportes e discussões pertinentes para nossa pesquisa. Eles enfatizaram as propriedades que deviam ser encontradas nos exemplos, com o intuito de serem empregados como ferramentas pedagógicas, capazes de auxiliar os processos de produção e de interpretação das palavras registradas nas obras e contribuir com a aquisição de conhecimentos de uma forma didática que auxilia as necessidades dos estudantes (PONTES, 2010). Dessa forma, salientamos que eles direcionaram as análises dos exemplos, bem como aquisição dos resultados obtidos. Os três critérios possuíam certa ligação porque ainda que nos critérios dois e três analisássemos aspectos pontuais, a aquisição de informações linguísticas também ocorria. Notamos, ainda, que por causa dessa relação algumas das análises incluíram observações e resultados que mesclam as análises dos demais critérios.

Outro fator que compreendemos pelas análises é que em muitos exemplos lexicográficos a informação presente tinha a função de contextualizar o dado descrito na definição ou de empregar a unidade em um contexto cuja compreensão ocorre apenas porque o aprendiz tem contato com os equivalentes do lema. Ademais, no primeiro critério constatamos que uma parcela mínima de exemplos – três enunciados – não incluiu informações adequadas que esclarecessem o emprego e o significado da unidade ou estava em contextos nos quais julgamos que o conteúdo era inadequado.

Já na análise do critério sobre as informações extralinguísticas, verificamos que três exemplos não apresentaram dados que permeassem o contexto da língua espanhola europeia ou americana. Contudo, não consideramos os exemplos inadequados, pois analisamos que se fossem estudados nas aulas de língua espanhola, os professores poderiam suscitar assuntos e questionamentos válidos que contribuiriam com a aquisição de informações relevantes sobre a Espanha ou a Hispano-américa e que, em muitos casos, não são abordadas nas aulas.

As análises do terceiro critério foram as que encontramos mais exemplos que não consideramos didáticos, visto que analisamos e observamos que cinco enunciados não poderiam facilitar a compreensão ou o esclarecimento das problemáticas das unidades. Os exemplos eram muito curtos, com informações que não poderiam ajudar o aprendiz na compreensão da palavra-entrada ou a empregá-la em suas produções (PONTES, 2010). Em vista disso, entendemos que esses enunciados poderiam ser descartados, alterados ou complementados por outros contextos que, mesmo sendo breves, pudessem favorecer de forma adequada as questões sobre as unidades e que tornariam os exemplos didáticos. Igualmente, ao realizar tais alterações seria possível encontrar informações discretas e discriminantes (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006; FARIAS, 2008) nos exemplos, pois poderiam destacar dados que contribuíssem com as tarefas de compreensão e emprego da unidade em contextos aceitáveis e que pudessem ampliar o conhecimento do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dicionários são considerados, em geral, pelos usuários como obras de consulta renomadas ou como objetos que apresentam a descrição das línguas e ensinam o padrão adequado de escrever as lexias. Em muitos casos, esses materiais são considerados apenas como livros que possuem a função de auxiliar no esclarecimento de dúvidas pontuais que os consulentes possuem sobre as unidades léxicas, as classes gramaticais e os significados. No entanto, por meio de pesquisas realizadas na área da Lexicografia é possível verificar as inúmeras potencialidades que as obras podem ter e perceber que são instrumentos que poderiam ser mais explorados e utilizados.

Os estudos e as pesquisas lexicográficas mostram como as obras são utilizadas de forma tímida e com funções limitadas. Consideramos, inclusive, que na área de Letras, tanto os dicionários quanto a própria Lexicografia são pouco explorados. Há a necessidade de incluir o estudo, o conhecimento do uso desses materiais e sua maior exploração na área para que os professores, principalmente os de línguas, possam incluir o uso dos dicionários na sala de aula de forma ativa, explorando suas inúmeras potencialidades, a fim de que funcionem como materiais didáticos complementares para o ensino e para a aprendizagem de línguas.

Notamos que atualmente, no cenário em que estamos inseridos, as obras lexicográficas passaram a poder conviver conosco de forma mais ativa, por meio dos suportes eletrônicos, estreitando, assim, as relações com os usuários. O nosso interesse na presente pesquisa foi justamente o de poder explorar as obras eletrônicas, pois conseguimos observar se elas se ajustaram aos novos suportes e como estes podem oferecer um ambiente que amplia seu potencial didático. Ademais, consideramos que se os dicionários eletrônicos obtiverem o investimento que seus suportes possibilitam, procurando e inserindo cada vez mais em sua elaboração os componentes que os beneficiam, os usuários poderão vê-los com outros olhos, reconhecendo o valor informacional que oferecem e conseguirão utilizá-los como materiais de apoio para seus estudos.

Assim, por meio das observações que realizamos em nossa pesquisa, sobre os 10 (dez) dicionários disponíveis nos suportes eletrônicos foi possível observar que uma parte deles ainda explora os suportes de forma limitada. Algumas obras comungam das características, informações e estruturas dos dicionários em papel, pois também se apresentam no suporte impresso. Já os dicionários concebidos especificamente para os suportes eletrônicos, contêm mais informações e incluem componentes que os suportes possibilitam. Contudo, constatamos que alguns dos dicionários eletrônicos selecionados ainda podem

ampliar a inclusão de recursos interativos e elementos multimodais, de modo que possam ser ferramentas mais didáticas e que auxiliem seus usuários.

Notamos que cada dicionário eletrônico selecionado, possui uma forma de aproveitar-se de seu suporte – on-line, CD-ROM, DVD ou aplicativo –. Observamos que alguns apresentam muitas inovações e beneficiam-se dessa nova forma de conceber os dicionários. Dentre eles, consideramos que 5 (cinco) obras possuem essas características, são elas: o *Diccionario del Español de México* (DEM), o *Diccionario de uso del español María Moliner* (DUE), o Dicionário WordReference.com espanhol-português (DWR), o Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (DSE) e o Dicionário Escolar Michaelis (DEMIC).

Constatamos que as cinco obras oferecem múltiplas informações de forma didática, acesso fácil aos dados, possibilitam alterações que facilitam os consulentes a buscar as palavras-entrada e outros componentes, incluem recursos multimodais, como *hyperlinks*, imagens, itens interativos, vídeos e sons que ampliam a possibilidade de aquisição de conhecimentos e podem facilitar a aprendizagem de seus usuários em potencial. As obras supracitadas permitem, ainda, a aquisição de informações complementares que podem ser adquiridas de forma acessível, versátil e intuitiva. Esses dicionários eletrônicos mencionados inserem distintos elementos que podem ser acessados tanto no *outside matter* quanto na *medioestrutura* e/ou na *microestrutura*.

Por outro lado, os outros 5 (cinco) dicionários selecionados exploram os suportes eletrônicos de forma limitada, pois não incluem muitos recursos multimídia e possuem suas estruturas e componentes semelhantes aos dos dicionários em papel, são eles: o *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), o *Diccionario Clave – Diccionario de uso del español actual* (DCEA), o Linguee Dicionário espanhol-português e buscador de traduções (DEPL), o *Diccionario Edelvives: español-portugués: português-espanhol* (DEDEL) e o *Diccionario Escolar: portugués/español - español/portugués* (DESBS). Contudo, consideramos que essa limitação dos componentes e a semelhança com os dicionários impressos não tornam as obras inadequadas. Essas características apenas restringem seu potencial didático e mostram que algumas adaptações podem torná-las mais adequadas e eficientes ao ensino. Além disso, se esses cinco dicionários realizarem algumas mudanças e incluírem recursos multimodais, poderiam ser mais utilizados como materiais didáticos de apoio para os alunos brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira.

Outro fator relevante que percebemos é que nossa seleção incluiu dicionários monolíngues de usos e de língua, o que nos fez considerar que mesmo não sendo classificados

como dicionários pedagógicos, podem sim ser considerados didáticos e capazes de contribuir com o ensino de espanhol. Assim, verificamos que o *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), o *Diccionario Clave – Diccionario de uso del español actual* (DCEA), o *Diccionario del Español de México* (DEM) e o *Diccionario de uso del español María Moliner* (DUE) ofereceram mais recursos didáticos do que os dicionários direcionados especificamente aos aprendizes brasileiros (*Diccionario Edelvives: español-portugués: portugués-español* (DEDEL) e o *Diccionario Escolar: portugués/español - español/portugués* (DESBS)).

Especificamente sobre as nossas análises, em que realizamos a verificação do objeto de análise e descrição desta pesquisa, ou seja, a parte que analisamos e observamos o potencial didático dos exemplos lexicográficos, identificamos várias questões pertinentes. Primeiramente, notamos que a descrição das informações concernentes à inclusão dos exemplos nos dicionários ainda é restrita, pois não encontramos explicações suficientes que esclarecem a origem, a seleção e a estrutura dos enunciados que compõem as obras.

Além disso, observamos que os dicionários bilíngues, bem como o semibilíngue que selecionamos – *Diccionario Edelvives: español-portugués: portugués-español* (DEDEL), *Diccionario Escolar: portugués/español - español/portugués* (DESBS) e Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol (DSE) – que destacam que estão direcionados aos aprendizes brasileiros de espanhol, não incluem muitos exemplos de uso. Consideramos que esses dicionários deveriam ser os mais pedagógicos porque precisam auxiliar os alunos de espanhol como língua estrangeira, entretanto, são os que apresentam menos exemplos.

Por isso, reiteramos que a insuficiência de exemplos nos dicionários pode limitar a aquisição do conhecimento do aprendiz, pois a obra não oferece informações suficientes que possam mostrar a unidade léxica em uso e auxiliar o usuário na compreensão do seu significado ou facilitar o emprego nas produções de língua espanhola. Falta ainda a maior valorização desses elementos pelas obras, visto que a ausência de exemplos que contextualizem a unidade léxica, que possam distinguir suas acepções e as formas homônimas pode prejudicar a compreensão e a distinção das particularidades das palavras, principalmente nestes dicionários bilíngues destinados aos aprendizes de línguas estrangeiras.

Salientamos que a disparidade entre os números de exemplos lexicográficos existentes nos 10 (dez) dicionários selecionados pode ter como justificativa a seleção dos diferentes tipos de obras. Ademais, os resultados que obtivemos com as análises seriam diferentes se tivéssemos escolhido outras unidades, outros critérios para verificar os enunciados, assim como outros exemplos lexicográficos. Desse modo, as respostas que

encontramos, por meio das análises, sobre a adequação ou a inadequação dos exemplos aos critérios corresponderam intimamente com esses três fatores – seleção das unidades, critérios estabelecidos e exemplos de uso coletados – e permitiram a observação de questões pontuais nos enunciados, isto é, a avaliação do seu potencial didático e a análise da sua contribuição para os possíveis problemas que envolvem algumas palavras do português e do espanhol.

Consequentemente, verificamos que a maioria dos exemplos selecionados e coletados para a análise correspondeu aos critérios estabelecidos. Deparamo-nos com enunciados que apresentavam informações linguísticas que poderiam contribuir com a observação do significado, da classe gramatical, das flexões e de explicações que mostravam os contextos de uso da unidade, confirmando as informações dadas na definição, ou sendo esclarecidas pelos equivalentes ou pelas traduções dos exemplos. Notamos, ainda, que os exemplos podem conter informações que demonstrem as diferenças entre algumas lexias da língua espanhola e da língua portuguesa, como ocorreu com os falsos cognatos e os *heretogénicos*.

A maior parte dos exemplos selecionados para a observação de informações extralinguísticas também foram adequados, pois apresentavam contextos em que se fossem estudados juntamente com os professores, poderiam gerar trabalhos, pesquisas e esclarecimentos sobre aspectos da cultura, história, regiões e sociedades da Espanha e da Hispano-América. Diante disso, neste critério os exemplos também se mostraram didáticos porque em muitas situações incluíram os dados mencionados, facilitando o conhecimento de mundo dos aprendizes, permitindo que eles obtenham conhecimentos complementares e que tenham contato com temas que promovam a transdisciplinaridade. Além do mais, os enunciados possibilitam que os alunos desenvolvam a competência léxica e comunicativa no idioma em estudo, facilitando os processos de produção escrita e oral e, com isso, contribuem com a aprendizagem do idioma em um nível mais aprofundado.

Verificamos que, mediante a forma do exemplo e sua extensão, os enunciados podem não trazer muitas vantagens aos aprendizes, pois, geralmente incluem poucas palavras e informações sucintas que não contribuem de forma adequada com a explicação da palavra-entrada. As análises do terceiro critério demonstraram que nem sempre contextos muito breves podem auxiliar os aprendizes, pois em alguns casos estes não permitem que os usuários observem ou reconheçam o significado da unidade léxica em um contexto. Dependendo do contexto, também não é possível que os aprendizes verifiquem a forma adequada de usar a unidade de acordo com cada acepção, principalmente quando pensamos nas características presentes nas palavras que selecionamos, como os homônimos, as palavras

polissêmicas, os falsos amigos, entre outras. No entanto, pudemos ver que alguns exemplos possuem contextos curtos que podem auxiliar os aprendizes, pois ora informam vários tipos de construções que a palavra-entrada pode figurar, ora evidenciam a combinação com palavras que podem reiterar o significado e a forma de usá-la nas produções, sejam elas orais ou escritas.

Esperamos, assim, que as análises e considerações apresentadas nesta dissertação possam contribuir: a) para que os dicionários em suportes eletrônicos possam ser pensados de forma a considerar as múltiplas possibilidades tecnológicas existentes e b) para que a seleção de exemplos para toda a nomenclatura da obra possa ser realizada de acordo com a sua tipologia e público em potencial, fazendo com que os exemplos proporcionem ao aprendiz verdadeiras mostras da língua em seus mais diferentes contextos de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁGUILA ESCOBAR, G. Las nuevas tecnologías al servicio de la Lexicografía: los diccionarios electrónicos. **Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística**. León: Universidad de León, 2006. Disponível em: <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Aguila.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- ALTAMIRANO ROBLES, A. M. del P. **Interferências linguísticas e interlíngua: a aprendizagem de português língua estrangeira por peruanos hispanofalantes**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2016.
- ANDRADE, C. D. de. **A paixão medida**. Rio de Janeiro: Record, 2002 [1980].
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. **ELUA – Estudios de Lingüística Universidad de Alicante**. n. 14, 2000. p. 19-44. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/16359814.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BACCIN, P. A função dos exemplos em um dicionário pedagógico bilíngue voltado para a produção. In: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. (orgs). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 97-112.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. **Alfa**. São Paulo: UNESP, v. 28 (SIPL.), 1984. p. 1-26. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107589/ISSN1981-5794-1984-28-1-26.pdf;sequence=1>. Acesso em: 15 de jun. 2019.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. v. I. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001a. p. 131-144.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística (Teoria lexical e linguística computacional)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- BORBA, L. C. de. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet. **Linguagens**. v. 25. n. 1. São Carlos, 2016. n.p. Disponível em: http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/141/pdf_17. Acesso em: 10 jun. de 2019.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. v. III. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humaitas, 2007. p. 261-272.
- BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo lexicográfico. **Cadernos de Tradução**. v. 2. n. 18. 2006, p. 115-135. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6944>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. **Polifonia**. Cuiabá:

EDUFMT, n. 15, 2008. p. 1-14. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1032>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Balanço e perspectivas da Lexicografia. **Cadernos de Tradução**, n. 32, Florianópolis, 2013. p. 15-32. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v2n32p15>. Acesso em: 03 fev. 2020.

BURKHANOV, I. **Lexicography. A dictionary of basic Terminology**. Rzeszów: Wyzsza Szkola Pedagogiczna. 1998.

CAMPOS, M. D. V.; NADIN, O. L. A multimodalidade em dicionários bilíngues eletrônicos português-espanhol/espanhol-português. *In: SOUTH AMERICAN JOURNAL OF BASIC EDUCATION, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL*. p. 107-121. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/view/175/41>. 2020. Acesso em: 10 mai. 2020.

CARVALHO, O. L. de S. **Lexicografia Bilíngue Português/Alemão: Teoria e Aplicação à Categoria das Preposições**. Brasília: Thesaurus, 2001.

CASTILLO CARBALLO, M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. *In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.) Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 333-351.

DAMIM, C. P. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005. 230 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5320>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DONATO, D. T.; ZACARIAS, R. A. S.; NADIN, O. L. Categorização de dicionários bilíngues: um olhar sobre dicionários bilíngues escolares. **Travessias Interativas**, n. 14, v. 7, 2017. p. 359-374. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/9142>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DUARTE, V. R.; SCHERER, L. C. Todo texto é um hipertexto, mas uns são mais hipertextos que os outros: uma reflexão sobre hipertexto e uso de dicionário eletrônico no ensino de idiomas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 56, 2009. p. 112-136. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/966>. Acesso em: 25 fev. 2020.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie**. Paris: Librairie Larousse, 1971.

DURAN, M. S. **Dicionários bilíngues pedagógicos: análise, reflexões e propostas**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86601>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Dicionários semibilíngues: uma inovação? **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2005. p. 45-57. Disponível em:

<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2398>. Acesso em: 30 jun. 2019.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. As funções da definição nos dicionários bilíngues. **Alfa**. v. 50. n. 2. São Paulo, 2006. p. 145-154. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1416>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (orgs.). **As ciências do Léxico**: lexicologia, lexicografia e terminologia. v. III. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007. p. 311-320.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y españoles aprendices de portugués**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2004.

DURÃO, A. B. de A. B.; ANDRADE, O. G. Dicionários bilíngues e dicionários semibilíngues e aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes brasileiros. *In*: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 3, **Anais**, Maringá, 2009. p. 1087-1094.

DURÃO, A. B. de A. B.; ZACARIAS, R. A. S. Una reflexión en torno a cinco diccionarios bilíngües escolares de español para brasileños. *In*: GARCÍA PLATERO, J. M.; CASTILLO CARBALLO, M. A. (coords.). **Investigaciones lexicográficas para la enseñanza de lenguas**. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2009. p. 127-146.

FARIAS, V. S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de Língua Portuguesa. **Alfa**. 2008, p. 101-122.

FAULSTICH, E.; VILARINHO, M. de O. Lexicografia Bilíngue: versatilidade e complexidade. *In*: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. (orgs.). **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 13-35.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FUENTES MORÁN, M. T.; GARCÍA PALACIOS, J.; TORRES DEL REY, J. Algunos apuntes sobre la evaluación de diccionarios. **Revista de Lexicografía**. v. 11, 2005. p. 69-80. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/rlex/article/view/rlex.2005.11.0.5533>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FUENTES MORÁN, M. T. Lexicografía Pedagógica/Didáctica: entrevista con María Teresa Fuentes Morán. [Entrevista cedida a Claudia Zavaglia e Odair Luiz Nadin]. **Dominios de Lingu@gem**, Uberlândia, n. 4, v. 12, out./dez. 2018. p. 2466-2469. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/45099>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GARCÍA PALACIOS, J.; FUENTES MORÁN, M. T. Texto, terminología y traducción. *In*: FUENTES MORÁN, M. T.; GARCÍA PALACIOS, J. **Los ejemplos en el diccionario de especialidad**. Salamanca: España, 2002. p. 75-95.

GARRIGA ESCRIBANO, C. El concepto de microestructura: el artículo lexicográfico. *In*: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.) **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 309-328.

GELPÍ ARROYO, C. **La lexicografía**. Barcelona: Grupo Santillana de Editores, S.A. 2000.

GELPÍ ARROYO, C. El estado actual de la nueva Lexicografía: los nuevos diccionarios. *In*: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.) **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 309-328.

HAENSCH, G. Tipología de las obras lexicográficas. *In*: HAENSCH, G; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. **La Lexicografía de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Editorial Gredos, 1982. p. 96-187.

HWANG, Á. D. Lexicografía: dos primórdios à nova lexicografia. *In*: HWANG, Á. D.; NADIN, O. L. N. (orgs.) **Linguagens em interação III: Estudos do Léxico**. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-45.

INSTITUTO CERVANTES. **El español: una lengua viva**. Informe 2019. Disponível em: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf. Acesso em: 03 fev. 2020.

JACINTO GARCÍA, E. J. **Forma y función del diccionario: Hacia una teoría general del ejemplo lexicográfico**. Universidad de Jaén, 2015a.

JACINTO GARCÍA, E. J. La información sintagmática en la lexicografía española actual: unidades pluriverbales, ejemplos lexicográficos y otras indicaciones cotextuales. **Cuadernos AISPI**, v. 6. 2015b. p. 147-170. Disponível em: <https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/cuadernos/article/view/1014>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KRIEGER, M. da G. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópico**, v. 4, n. 3, 2006. p. 141-147. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6000>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KRIEGER, M. da G. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.) **Dicionários na teoria e na prática como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

KRIEGER, M. da G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**. São Paulo: v. 41 (1), 2012. p. 169-180. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/1224/777>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. *In*: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. **As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. v. II Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004. p. 133-152.

LARA, L. F. El ejemplo en el artículo lexicográfico. *In*: BERNAL, E.; DECESARIS, J. **Palabra por palabra: estudos oferecidos a Paz Battaner**. Barcelona: Documentaria Universitaria, 2006. p. 139-146.

LEFFA, V. J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. **Cadernos de tradução**. Florianópolis, n.18. 2006. p. 319-340. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6976>. Acesso em: 10 mai. 2019.

LIMA, C. C. **O exemplo lexicográfico em um dicionário bilingue ativo de espanhol para aprendizes brasileiros**: uma proposta de tratamento. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017.

LIMA, M. B.; DE GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In*: ROJO, R. (org.); Neto, A. T.; SILVA, D. P. *et. al. Escol@ conectada*: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

MODEL, B. A. El ejemplo en los diccionarios bilingües. *In*: FUENTES MORÁN, M. T.; MODEL, B. A. **Investigaciones sobre lexicografía bilingüe**. Granada: Tragacanto, 2009. p. 117-158.

MOLINA GARCÍA, D. **Fraseología Bilingüe**: un enfoque lexicográfico-pedagógico. Granada: Editorial Comares, 2006.

MOREIRA, G. L. El componente cultural en los diccionarios de ELE. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 4, 2018. p. 2240-2263. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41542>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NADIN, O. L. Dicionários Escolares bilingües de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionadas ao aprendiz brasileiro. **Revista de Letras**, v. 11, n. 11. 2009. p. 125-144. Disponível em: http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/11_odair_nadin.htm. Acesso em: 25 de maio 2019.

NADIN, O. L. Cómo potenciar el valor didáctico de un diccionario pasivo español-portugués: la macroestructura. **Anuario brasileño de estudios hispánicos XXII**. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2013. p. 267-278 Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16140>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NADIN, O. L. Dicionários on-line de língua espanhola: uma análise do potencial didático à luz da Lexicografia Pedagógica. Trabalho apresentado no **XII Encontro intermediário do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Grupo de trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

OLIVEIRA, R. A. de; NADIN, O. L. Seleção e análise de contextos de uso em corpora de língua espanhola: reflexões sobre candidatos a exemplos lexicográficos. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 4, n.2, 2018. p. 281-301. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/viewFile/11844/7785>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PEREIRA, R. R. **O dicionário pedagógico e a homonímia: em busca de parâmetros didáticos**. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade

estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2018.

PONTES, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. *In*: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. **As ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. v. V. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010. p. 201-217.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar. O que é e como se lê**. Fortaleza: UECE, 2009.

PONTES, A. L. Exemplo lexicográfico em dicionários escolares brasileiros. **Filologia linguística**. v. 12. n. 2, p. 351-370. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59873>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PONTES, A. L. Exemplos de uso em dicionários escolares brasileiros para a leitura e a produção textual. **Revista de Letras**. n. 31, v. 1/2. 2012. p. 93-101. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/14_Artigo%2012_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. Paris: The Hague. 1971.

ROBLES I SABATER, F. ¿Qué es un buen ejemplo? La ejemplificación en la teoría lexicográfica alemana. **Revista de Filología Alemana**. Universitat de València – IULMA. v. 19. 2011. p. 247-261. Disponível em : <https://www.redalyc.org/pdf/3218/321827599013.pdf>. Acesso em : 15 jan. 2020.

RODRÍGUEZ BARCIA, S. **Introducción a la lexicografía**. Madrid: Síntesis, 2016.

ROJAS ARREGOCÉS, E. La ejemplificación en los diccionarios escolares en Colombia: una revisión en tres diccionarios para bachillerato. **Forma y Función**. n. 1. v. 29. Universitat Pompeu Fabra, 2016 p. 133-149.

RULL, A. N. Dicionarios en Internet para el aula de ELE. **Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera**. n. 15, Napoli, 2008. p. 1-18. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:29561966-be55-4c03-a3b3-e0c012a04e03/2009-redele-15-02nomdedeu-pdf.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SANCHEZ, A. *et al.* (orgs.). **CUMBRE – Corpus Linguístico del Español Contemporáneo – Fundamentos, Metodología, y Aplicaciones**. Madrid: SGEL, 1995.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

SCHMITZ, R. A problemática dos dicionários bilíngües. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. de; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2 ed. v. I. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001. p. 161- 170.

SEABRA, C. T. C. de. Questões teóricas genéricas. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.) **Dicionários na teoria e na prática como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37.

SELISTRE, I. C. T. Dicionários disponíveis *on-line* para aprendizes de inglês: estruturação e recursos. **Ciência da Informação**. v. 39, n. 3. Brasília. 2010. p. 61- 72. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000300005. Acesso em: 05 abr. 2019.

SILVEIRA NETO, J. C. da **A funcionalidade do exemplo lexicográfico em dicionário escolar para o Ensino Médio**. 2014. Dissertação (Mestre em Letras em Concentração em Estudos Linguísticos). – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2014.

TÖPEL, A. Review of research into the use of electronic dictionaries. *In*: MÜLLER-SPITZER, C. (ed.). **Using Online Dictionaries**. Lexicographica Series Maior. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014. p. 13-54.

TORRUELLA I CASAÑAS, J. Los diccionarios en la red. **Filología en Internet. Cuadernos de Filología**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. p. 1-11. Disponível em: <http://www.ehu.es/euskalosasuna/baliabideak/liburutegia/Diccionarios%20en%20la%20red.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

VARGAS, M. D.; NADIN, O. L. Dicionários on-line de espanhol como língua estrangeira: panorama lexicográfico do ambiente virtual. **Revista Trama**. v. 12. n. 24. 2016. p. 190-208. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/13641/9414>. Acesso em: 12 ago. 2019.

VARGAS, M. D. Lexicografia Pedagógica: história e panorama em contexto brasileiro. **Domínios de Lingu@gem**. v. 12. n. 4. Uberlândia. 2018. p. 1934-1949. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41472>. Acesso em: 15 jan. 2020.

VAZ DA SILVA, A. M. C.; VILAR, G. Os falsos amigos na relação espanhol – português. **Cadernos de PLE 3**. p. 75-96. 2004. Disponível em: http://varialing.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/04/GUI_3PLE.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. **Panorama geral da Lexicografia Pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

WELKER, H. A. Questões de lexicografia pedagógica. *In*: XATARA, C.; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (orgs.) **Dicionários na teoria e na prática como e para quem são feitos**. Parábola Editorial: São Paulo, 2011. p. 103-113.

WERNER, R. El diccionario bilíngüe y la monolingüidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Signum: Estudos da Linguagem**. v. 9, 2006. p. 207-240.

ZAVAGLIA, C.; NADIN, O. L. Lexicografia Pedagógica. **Domínios de Lingu@gem**. v. 12. n. 4. Uberlândia. 2018. p. 1921-1933. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/46698>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ZUCCHI, A. M. T. Dicionário monolíngue no ensino de língua estrangeira: uma experiência de uso. *In*: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. IV. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 255-268.

Dicionários

DÍAZ Y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. **Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2014. CD-ROM.

DICCIONARIO CLAVE. **Diccionario de usos del español actual**. Disponível em: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Diccionario del Español de México (DEM). Disponível em: <http://dem.colmex.mx>. El Colegio de México, A.C. Acesso em: 25 abr. 2019.

Diccionario Edelvives: espanhol-português: português-espanhol. 1 ed. São Paulo: FTD, 2014. CD-ROM.

Diccionario Escolar: português/espanhol espanhol/português. 4 ed. Madrid: SBS/SGEL, 2012. CD-ROM.

LINGUEE. **Dicionário espanhol-português e buscador de traduções**. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARÍA MOLINER. **Diccionario de uso del español edición electrónica. Versión 3.0**. Madrid, Editorial Gredos, S.A.U. 2008. DVD.

MICHAELIS. **Dicionário escolar espanhol. espanhol-português/português-espanhol**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 23 ed. [versão 23.2 *online*]. Disponível em: <https://dle.rae.es>. Acesso em: 25 abr. 2019.

WORDREFERENCE.COM: **Dicionário espanhol-português**. Disponível em: <https://www.wordreference.com/>. Acesso em: 30 ago. 2019.