



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA DARÉ VARGAS

**O PAPEL DO DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO NAS
PRODUÇÕES ESCRITAS DE APRENDIZES BRASILEIROS
DE ESPANHOL: UM OLHAR SOBRE AS LOCUÇÕES**

Londrina
2011

MARIANA DARÉ VARGAS

**O PAPEL DO DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO NAS
PRODUÇÕES ESCRITAS DE APRENDIZES BRASILEIROS
DE ESPANHOL: UM OLHAR SOBRE AS LOCUÇÕES**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Profª. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri
Durão

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V297p Vargas, Mariana Daré.
O papel do dicionário bilíngue pedagógico nas produções escritas de aprendizes
brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções /
Mariana Daré Vargas. – Londrina, 2011.
173 f. : il.

Orientador: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Linguagem, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Língua espanhola – Lexicologia – Teses. 2. Língua espanhola – Dicionários
– Teses. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 4. Dicionários bilíngues
– Teses. 5. Lexicologia – Teses. I. Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 806.0-3

MARIANA DARÉ VARGAS

**O PAPEL DO DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO NAS
PRODUÇÕES ESCRITAS DE APRENDIZES BRASILEIROS DE
ESPAÑHOL: UM OLHAR SOBRE AS LOCUÇÕES**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-
Graduação em Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
UFSC

Profa. Dra. Andrea Cesco
UFSC

Profa. Dra. Loredana Limoli
UEL – Londrina – Pr

Londrina, 12 de maio de 2011.

À minha mãe, Orlene.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Orlene, por acreditar e investir em minha educação. Sem ela, nada disso teria sido possível.

Ao meu pai, por ter me dado a oportunidade de conhecer e amar a língua espanhola.

À minha orientadora, Professora Adja, pela confiança e pela honra de poder, ao seu lado, realizar essa pesquisa de Mestrado.

Ao meu namorado, Renan, pela paciência e compreensão nos inúmeros finais de semana em que precisei me ausentar para “dissertar”.

Ao Professor Fidel por sua amizade e por, gentilmente, ter cedido suas aulas de língua espanhola para que a pesquisa de campo fosse realizada.

Aos aprendizes de língua espanhola que, com muito boa vontade, aceitaram participar da pesquisa de campo.

À Camila Rocha pela atenção e pelas inúmeras referências emprestadas.

Ao Professor D'Almas, do Departamento de Estatística da UEL, por, cordialmente, ter auxiliado na elaboração da análise quantitativa da pesquisa.

A Juliana Vital e Magali Duran, pela atenção e por, gentilmente, terem dado valiosas referências.

A Roberta, Marcos, Dany e Junior, amigos de Mestrado que fizeram da minha vida acadêmica muito mais alegre.

À Professora Aparecida Negri Isquerdo, pelas referências e pelas sugestões dadas à pesquisa.

Às Professoras Andrea Cesco e Loredana Limoli pela leitura atenciosa do trabalho e pelas sugestões dadas na Qualificação e na Defesa

A Deus e Nossa Senhora das Graças, pela segurança de que tudo ia dar certo.

*“— Este libro [el diccionario] no sólo lo sabe todo,
sino que es el único que nunca se equivoca.”*
Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*.

VARGAS, Mariana Daré. **O papel do dicionário bilíngue pedagógico nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Pesquisa científica de cunho qualitativo-interpretativo, cujo objetivo é investigar o uso do dicionário bilíngue pedagógico (português-espanhol/espanhol-português) como apoio à produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol, no tocante a um tipo de unidade pluriverbal, as locuções espanholas. Revisam-se pesquisas a fim de verificar o papel do dicionário no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, entre as quais trabalhos produzidos por teóricos da Lexicografia e Lexicografia Pedagógica teórica (ou Metalexigrafia Pedagógica) e pesquisas sobre o uso de dicionários em atividades de compreensão e produção escrita nos âmbitos escolares e acadêmicos. Outrossim, revisam-se trabalhos e pesquisas acerca do ensino das unidades pluriverbais no contexto de ensino de aprendizagem de língua estrangeira (LE) e de sua lematização em obras lexicográficas. Realiza-se, também, uma pesquisa metalexigráfica empírica com quatorze sujeitos de pesquisa, universitários brasileiros aprendizes de espanhol, na qual os dados foram coletados ao longo de seis aulas de língua espanhola do curso de graduação em Letras (Língua Espanhola e Respectivas Literaturas), de uma Universidade do norte do estado do Paraná. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram questionários, protocolos de buscas em dicionários, produções escritas e diários de aula. Por meio de análises quantitativa e qualitativa, chega-se à conclusão de que os dicionários, apesar da orientação pedagógica, atendem parcialmente às necessidades de consulta dos usuários, aprendizes de espanhol como língua estrangeira (E/LE), apresentando falhas em relação à lematização das locuções. Conclui-se, também, que ainda falta, por parte dos consulentes, prática no manuseio adequado das obras lexicográficas. Os resultados desta pesquisa sugerem que haja orientação especial em relação à apresentação das locuções nos dicionários, inclusão do ensino do uso do dicionário nos contextos escolares e universitários e ensino das unidades pluriverbais desde os primeiros contatos com a LE.

Palavras-chave: Dicionários bilíngues pedagógicos. Ensino de espanhol como língua estrangeira. Produção escrita em língua estrangeira. Locuções.

VARGAS, Mariana Daré. **O papel do dicionário bilíngue pedagógico nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções.** 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT¹

Qualitative and interpretative scientific research which aims at investigating the use of the pedagogical bilingual dictionary (Portuguese-Spanish/Spanish-Portuguese) to support the written production of Brazilian learners of Spanish regarding a type of pluriverbal unit, the Spanish phrases. Studies have been reviewed in order to verify the role the dictionary plays in teaching and learning foreign languages, including studies carried out by researchers of Lexicography and theoretical Pedagogical Lexicography (or Pedagogical Metalexigraphy) and research on the use of dictionaries for comprehension and written production tasks in school and academic fields. Likewise, papers and research on teaching pluriverbal units in the context of foreign languages teaching and learning and their lemmatization in lexicographical works have been reviewed. It has also been carried out an empirical metalexigraphical survey with fourteen research subjects, Brazilian university students of Spanish, in which the data was collected during six Spanish classes in an Undergraduate Languages course (Spanish Language and Literature) of a University located in the north of Paraná state. The instruments used for data collection were questionnaires, search protocols in dictionaries, written productions and class journals. Through quantitative and qualitative analysis, it has been concluded that the dictionaries, regardless of the pedagogical orientation, partially meets the needs of users, learners of Spanish as a foreign language, and fails in the lemmatization of the phrases. Another conclusion is that the users still lack practice in dealing with the lexicographical works. The results of this study suggest that there is a particular orientation regarding how the phrases are shown in the dictionaries, the incorporation of teaching students how to use the dictionary into school and university contexts, and teaching pluriverbal units since the first contact with the foreign language.

Keywords: Pedagogical bilingual dictionaries. Teaching Spanish as a foreign language. Foreign language written production. Phrases.

¹ Tradução de Rosana Gemima Amancio.

LISTA DE SIGLAS

E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
UF	Unidade(s) Fraseológica(s)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questão 11: Com que frequência usa o dicionário?.....	103
Tabela 2 – Questão 13: Quem te ensinou a usar o dicionário?.....	103
Tabela 3 – Questão 14: Em quais atividades usa o dicionário?.....	104
Tabela 4 – Questão 15: Para que, normalmente, usa o dicionário?.....	104
Tabela 5 – Questão 16: Quais defeitos encontra em seu dicionário?.....	105
Tabela 6 – Questão 17: Qual(is) parte(s) do dicionário você acha mais útil(eis)?.....	105

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Questão 3: Já estudava a língua espanhola antes de fazer Letras?	100
Ilustração 2 – Questão 4: Há quanto tempo estuda espanhol?	100
Ilustração 3 – Questão 7: Que tipo de dicionário usa?	101
Ilustração 4 – Questão 10: Quem o recomendou?	102
Ilustração 5 – Questão 12: Já te ensinaram a usar o dicionário?	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA	19
1.1 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA.....	22
1.1.1 Um campo multidisciplinar	25
1.1.2 Lexicografia Pedagógica teórica (ou Metalexicografia Pedagógica).....	28
2 O DICIONÁRIO	30
2.1 PARA UMA DEFINIÇÃO DE <i>DICIONÁRIO</i>	30
2.2 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS	34
2.2.1 Estabelecer uma Tipologia: Tarefa não Muito Simples	34
2.3 O DICIONÁRIO BILÍNGUE	39
2.3.1 Tipologia do Dicionário Bilíngue.....	39
2.3.2 Estruturas do Dicionário Bilíngue	40
2.4 DICIONÁRIO MONOLÍNGUE <i>VERSUS</i> DICIONÁRIO BILÍNGUE	43
DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO.....	45
2.5.1 Superestrutura do Dicionário Bilíngue Pedagógico	46
2.5.2 Macroestrutura do Dicionário Bilíngue Pedagógico	48
2.5.3 Microestrutura do Dicionário Bilíngue Pedagógico.....	48
3 O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA	51
3.1 O DICIONÁRIO E AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA	51
3.2 O DICIONÁRIO E A APRENDIZAGEM DO LÉXICO	51
3.3 O DICIONÁRIO NA TRADUÇÃO	56
3.4 PROBLEMAS DO DICIONÁRIO BILÍNGUE EM RELAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE	63
3.5 O USO DO DICIONÁRIO	65
3.5.1 O Ensino do Uso do Dicionário.....	65
3.5.2 Habilidades para o Uso do Dicionário.....	71
4 A FRASEOLOGIA	75
4.1 FRASEOLOGIA	75

4.1.1 Colocações.....	76
4.1.2 Enunciados fraseológicos	77
4.1.3 Locuções.....	77
4.1.3.1 Locuções nominais	78
4.1.3.2 Locuções adjetivas.....	79
4.1.3.3 Locuções adverbiais	79
4.1.3.4 Locuções verbais	79
4.1.3.5 Locuções prepositivas	80
4.1.3.6 Locuções conjuntivas	80
4.1.3.7 Locuções <i>clausales</i>	80
4.2 A FRASEOLOGIA E O ENSINO DE LE	81
4.3 A FRASEOLOGIA E O DICIONÁRIO.....	83
4.3.1 Informações Fraseológicas nos Dicionários.....	83
4.3.1.1 Localização.....	83
4.3.1.2 Informações Gramaticais e Sintáticas.....	83
4.3.1.3 Valores estilísticos e pragmáticos	84
4.3.1.4 Exemplos lexicográficos	84
4.3.1.5 Equivalentes de tradução	84
4.3.2 A Fraseologia no Dicionário	85
5 METODOLOGIA.....	94
5.1 PERGUNTAS E HIPÓTESES	94
5.2 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	95
5.2.1 Dicionários Bilingües Pedagógicos.....	96
5.2.1.1 <i>Dicionário escolar espanhol</i> espanhol – português/ português – espanhol	96
5.2.1.2 <i>Minidicionário</i> espanhol – português/ português – espanhol.....	97
5.2.1.3 <i>Dicionário Larousse</i> espanhol – português/português – espanhol: essencial	97
5.2.1.4 <i>Diccionario bilingüe escolar</i> português – espanhol/ espanhol – português.....	97
5.2.1.5 <i>Michaelis dicionário escolar espanhol</i> espanhol – português/ português – espanhol.....	97
5.2.1.6 <i>Dicionário Santillana para estudantes</i> : espanhol – português/ português – espanhol.....	98
5.3 PASSO A PASSO DA PESQUISA	98
6 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>.....	100

6.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	100
6.1.1 Análise dos Questionários	100
6.1.2 Síntese da Análise Quantitativa.....	108
6.2 ANÁLISE QUALITATIVA	108
6.2.1 Primeira Produção Escrita	109
6.2.2 Segunda Produção Escrita	112
6.2.3 Terceira Produção Escrita.....	117
6.2.4 Quarta Produção Escrita	121
6.2.5 Quinta Produção Escrita	125
6.2.6 Síntese da Análise Qualitativa.....	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	141
APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

Justificativa

Muitos estudos no âmbito da Metalexigrafia Pedagógica condenam o uso de dicionários bilíngues no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) ou recomendam seu uso apenas nos níveis iniciais, em detrimento do uso de obras lexicográficas monolíngues (MARTÍN GARCÍA, 1999; HERNÁNDEZ, 2000; GARCÍA MATA, 2004; RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, 2006). Podem-se destacar três causas apontadas pelos pesquisadores que justificam essa postura em relação ao dicionário bilíngue: a) apresenta limitações para o ensino e aprendizagem de LE²; b) estimula a ideia de que há equivalentes perfeitos entre as línguas em contraste; c) impede que o aprendiz se torne autônomo em relação à sua aprendizagem. No entanto, apesar dessas e outras ressalvas em relação às obras lexicográficas bilíngues por parte não só de pesquisadores, mas também de professores, grande parte dos estudantes de LE faz uso do dicionário bilíngue ao longo do processo de aprendizado de uma língua, tanto em sala de aula, quanto fora dela (TOSQUE, 2002; RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, 2006).

Além disso, conforme ressalta Duran (2008), ao longo das três últimas décadas, com a realização de pesquisas no âmbito da Lexicografia Bilíngue e da Metalexigrafia Pedagógica, o dicionário bilíngue vem apresentando uma série de inovações, com vistas a atender as necessidades dos aprendizes de LE.

O paradoxo entre o que, para alguns pesquisadores, seria ideal, isto é, o emprego apenas, ou em maior tempo, de dicionários monolíngues no processo de ensino e aprendizagem de LE – já que se trata de obras que não fazem uso da língua materna (doravante LM) do aprendiz-consulente, apresentam definições dos vocábulos na LE, oferecem grande número de exemplos, entre outras características, propiciando, por conseguinte, maior contato do aprendiz-consulente com a LE – e o real, o uso de dicionários bilíngues pela grande maioria dos aprendizes, vem despertando questionamentos acerca dos efeitos do uso desse tipo de obra lexicográfica em relação ao ensino e aprendizagem de LE.

As unidades fraseológicas (doravante UF) ou unidades pluriverbais são usadas, com muita frequência, pelos falantes nativos de uma língua no discurso deles

² As limitações do dicionário bilíngue serão apresentadas no capítulo terceiro, tópico 3.4: “Problemas do dicionário bilíngue em relação ao ensino e aprendizagem de LE”.

(CORPAS PASTOR, 1996; MOLINA, 2006). Segundo Corpas Pastor (1996), este é um aspecto sobressalente dentre as características das UF. Por isso, Molina (2006) afirma que, para o aprendiz de LE, conhecê-las e saber usá-las é fundamental se quiser alcançar um bom nível de competência linguística:

La competencia fraseológica ha de entenderse como parte integrante y fundamental de la competencia lingüística del aprendiz, de la misma forma que lo es en la competencia del nativo. Algunos autores prefieren hablar de competencia comunicativa y abarcar con este término una noción más amplia, incluyendo en él no sólo la competencia lingüística (entendida como dominio léxico-semántico-gramatical), sino también otros aspectos como una competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. La fraseología forma parte de estas “otras competencias” pues interviene en los aspectos de interacción social, otorga cohesión al discurso y es usada como estrategia para hacer la comunicación más efectiva y expresiva (MOLINA, 2006, p. 124).

Propusemo-nos, assim, com esta pesquisa, investigar o papel dos dicionários bilíngues pedagógicos por aprendizes de LE em relação a uma habilidade específica (expressão escrita) e a um tipo de UF (locução).

O dicionário bilíngue carrega consigo o léxico de duas (ou mais) línguas, tornando-se um elemento importante de compreensão e aquisição do léxico de LE. O léxico é parte constitutiva essencial de uma língua, dado que, juntamente com a gramática, permite que o aluno se expresse na língua meta. Além disso, no léxico, estão guardadas as palavras que representam a realidade do lugar em que se fala a língua, bem como os conhecimentos e a cultura dessa língua. O dicionário bilíngue é, portanto, o mediador entre duas línguas e culturas (BEVILACQUA, 2006, p. 107-8).

Werner (2005, p. 77) afirma que o dicionário bilíngue é extremamente eficaz na produção de textos em LE, pois a busca de palavras é simples, uma vez que o ponto de partida do usuário é a LM dele.

Além disso, o dicionário, se usado adequadamente pelo aluno – e para isso o professor pode ajudar se tiver competência lexicográfica para ensinar ao estudante em que situações se deve recorrer a cada tipo de obra lexicográfica, assim como o modo de como manuseá-la – propicia ao aprendiz autonomia em relação a sua aprendizagem (COURA SOBRINHO, 2000, p. 74).

As pesquisas sobre o uso de dicionários iniciaram-se com Barnhart (1962). No entanto, foi nas décadas seguintes que os estudos acerca da utilização dessas obras lexicográficas aumentaram consideravelmente. De acordo com Welker (2006, p. 223), existe

um número significativo de pesquisas sobre essa temática no âmbito internacional. Já no Brasil, o número de pesquisas sobre o efeito do uso dos dicionários nas produções escritas ainda é pouco, especialmente porque, na maioria delas, os textos produzidos pelos sujeitos de pesquisas foram apenas frases e não textos (WELKER, 2006, p. 251).

A relevância de uma pesquisa sobre o efeito do uso dicionário bilíngue em produções escritas de estudantes de LE justifica-se pelo fato de que se trata de um complemento importante para a aprendizagem e o domínio de uma língua, possibilitando ao aprendiz expandir seu vocabulário, bem como é um instrumento pedagógico essencial às tarefas de versão. No entanto, a falta de conhecimento sobre esse tipo de obra lexicográfica por parte do professor e, ainda, sua má utilização por parte do aluno, impossibilitam que o dicionário seja explorado em sua potencialidade, de modo a permitir ao aprendiz compreensão e aquisição do léxico de uma LE de forma efetiva.

Ensinar a manusear essa obra lexicográfica e observar o uso que os alunos fazem dela propiciam o conhecimento de suas potencialidades e possíveis falhas e, principalmente, das necessidades dos aprendizes de LE. Desse modo, após análise de situações de uso é possível estabelecer critérios para aperfeiçoar ainda mais o dicionário bilíngue, de modo a atender às necessidades de seus consulentes.

O estudo das UF é de importância fundamental no ensino e aprendizagem de LE. Molina (2006), ao abordar esse assunto no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como LE, emprega a denominação *linguagem pré-fabricada*, em que estão inseridas as *expressões especializadas pragmaticamente* – cujos significados refletem o modo como funcionam no discurso. As *expressões especializadas semanticamente* ou UF constituem blocos léxicos comparáveis em suas funções sintáticas a substantivos, adjetivos, advérbios ou verbos, e cujos significados são mais ou menos unitários. De acordo com esse estudioso, a competência fraseológica é algo importante a ser dominado pelo aprendiz para que a comunicação ocorra de forma efetiva e expressiva na LE.

Olímpio de Oliveira (2005, p. 621) sustenta que, nos manuais e materiais didáticos utilizados no ensino de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), o significado das UF é sempre requerido, por isso qualquer obra lexicográfica com função pedagógica deve apresentar uma definição adequada delas. No entanto, devido às dificuldades de lematização e de tradução das UF, já que refletem a cultura de uma determinada comunidade linguística, os dicionários bilíngues muitas vezes deixam a desejar nesse aspecto. De acordo com Olímpio de Oliveira (2005, p. 627), as reflexões teóricas em relação às definições lexicográficas são incipientes, e a *praxis* lexicográfica atual é ainda deficiente.

Dessa forma, essa estudiosa reivindica uma revisão urgente do tratamento das definições lexicográficas das UF, pois os consulentes estrangeiros demandam informações claras e completas sobre os significados dessas unidades léxicas.

Corpas Pastor (2003, p. 166) atesta que, apesar de o componente fraseológico compor a microestrutura dos dicionários bilíngues, o tratamento lexicográfico dado a ele é insuficiente: não são fornecidas informações precisas sobre os procedimentos utilizados para o tratamento dessas unidades pluriverbais; não são especificados os critérios de ordenação utilizados; a fraseologia não é apresentada por meio de marcas tipográficas ou em partes separadas, de modo que o aprendiz emprega muito tempo e esforço na busca de cada unidade.

Xatara (2002) afirma que os dicionários bilíngues ainda não têm critérios bem definidos para o tratamento das UF, pois, muitas vezes, não informam se o que foi encontrado é ou não idiomatismo; não se preocupam em identificar, na definição, o que é equivalência e o que é paráfrase de uma UF; não informam sobre o significado de seu uso, e, raramente, apresentam a UF como entrada.

Analisar o tratamento dado às UF dicionários bilíngues pedagógicos e verificar o uso desses dicionários para sua aprendizagem é de relevante importância para os estudos da fraseologia em um enfoque lexicográfico bilíngue, na medida em que pode auxiliar a estabelecer critérios norteadores para a abordagem das UF em outros dicionários bilíngues com enfoque didático.

Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o uso de dicionários bilíngues pedagógicos em salas de aula de E/LE por aprendizes universitários brasileiros de espanhol.

Os objetivos específicos são: a) investigar o uso de dicionários bilíngues pedagógicos no auxílio à produção de textos; b) analisar o tratamento dado a algumas locuções nos dicionários bilíngues pedagógicos; c) investigar a habilidade dos aprendizes no manuseio de dicionários bilíngues pedagógicos; d) analisar dicionários bilíngues pedagógicos.

Organização do trabalho

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos. No capítulo 1, apresentamos o contexto em que esta pesquisa está inserida e, por isso, fazemos uma revisão

acerca da história, dos conceitos e das finalidades de três áreas do saber: Lexicografia, Lexicografia teórica (ou Metalexicografia) e Lexicografia Pedagógica. No capítulo 2, aprofundamos questões relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa: o dicionário. Desse modo, definimo-lo, apresentamos sua tipologia, tratamos de alguns aspectos do dicionário bilíngue, contrapomos este tipo de dicionário ao dicionário monolíngue e exploramos as características do dicionário bilíngue pedagógico. No capítulo 3, refletimos acerca das implicações da presença do dicionário em sala de aula, centrando-nos em três questões: aquisição do léxico, tradução e o uso dessa obra lexicográfica por parte dos aprendizes de língua. No capítulo 4, tratamos da Fraseologia, sua importância no ensino e aprendizagem de LE e o tratamento dado às UF nas obras lexicográficas. No capítulo 5, apresentamos a metodologia das pesquisas quantitativa e qualitativa para que alcançássemos os objetivos a que nos propusemos. No capítulo 6, procedemos às análises dos dados e dos resultados obtidos. Por fim, tecemos as considerações finais, com apresentação de críticas, sugestões e limitações da pesquisa.

1 LEXICOGRAFIA E METALEXICOGRAFIA

Hernández (1989, p. 8) conceitua a Lexicografia como “a disciplina da LA que se encarrega dos problemas teóricos e práticos que delineiam a elaboração de dicionários”. Portanto, é uma área do saber que compreende o processo de elaboração de repertórios lexicográficos, a teoria que orienta esse trabalho prático, e as pesquisas que investigam o dicionário. Desse modo, há dois campos diferenciados no âmbito da Lexicografia: a Lexicografia prática e a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia). De acordo com Biderman (1984, 1998), a Lexicografia prática se ocupa da elaboração de dicionários, da descrição do léxico e da análise da significação das palavras, e de acordo com Tono (2001, p. 7), lida com o planejamento, a pesquisa de campo, a descrição e apresentação do léxico; já a Lexicografia teórica (ou Metalexicografia) é o componente teórico da Lexicografia prática.

As origens da Lexicografia remontam à Antiguidade, com a elaboração de glossários latinos medievais por filólogos e gramáticos preocupados com a compreensão de textos literários e a correção de erros linguísticos. No entanto, só a partir do século XV, com o final da Idade Média e o início dos Tempos Modernos nasce a “verdadeira Lexicografia” (BIDERMAN, 1984, 1998), com os primeiros dicionários plurilíngues, frutos da necessidade do ser humano, que saía da reclusão medieval e buscava ampliar seus horizontes culturais, aprendendo novas línguas.

Ao longo dos séculos, os dicionários foram se aperfeiçoando: surgiu uma grande variedade de repertórios lexicográficos e o âmbito da Lexicografia se expandiu. De acordo com Biderman (1984, p. 3), “[a Lexicografia] assume modalidades várias em função do vasto público, das grandes massas sequeiras de informações sobre a sua língua, sobre as línguas estrangeiras e sobre o universo”. Entretanto, até o início do século XX, a Lexicografia era vista apenas como uma subdisciplina da Lexicologia, definida como a “arte” ou “técnica” de fazer dicionários. Para Hernández (1989, p. 6), apesar de ser a disciplina linguística de maior tradição, a razão para que a Lexicografia tenha estado há tanto tempo à margem dos estudos linguísticos e dos avanços da linguística moderna é o seu caráter, que a situa no âmbito das tarefas artesanais. Béjoint (2004, p. 169) aponta dois motivos que justificam esse fato: a) o dicionário era visto como um produto comercial, elaborado sem o respaldo de teorias linguísticas e que pouco havia evoluído desde a Antiguidade; b) os lexicógrafos não queriam o respaldo dos linguistas em suas obras lexicográficas, pois acreditavam que suas teorias pouco contribuiriam para o trabalho lexicográfico, limitado por variantes práticas e sociais. Nas últimas décadas, os linguistas descobriram no dicionário um objeto de estudo

interessante do ponto de vista metodológico, bem como uma fonte de dados empíricos para fundamentar suas teorias sobre o léxico. O mesmo ocorreu com os lexicógrafos, que se conscientizaram do importante papel das ciências da linguagem para o aperfeiçoamento dos dicionários. Em razão desse mútuo interesse, a partir da segunda metade do século XX, a Lexicografia ganhou *status* de disciplina científica.

De acordo com a estudiosa Azorín Fernández (2003, p. 48), atualmente, a Lexicografia vem se configurando como um campo multidisciplinar, pois

Realiza un circuito completo que parte de la realidad lingüística observable (lenguaje primario), la traslada al diccionario en forma de discurso didáctico-descriptivo (metalengua del diccionario) y acaba por desembocar otra vez en el lenguaje primario a través de la influencia que el diccionario ejerce sobre el uso de los hablantes. Es en la parte central de ese circuito – en aquella en la que se describe la significación y el uso de las palabras –, donde la lexicografía mantiene estrechas relaciones con otras disciplinas lingüísticas (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 48).

As outras disciplinas linguísticas com as quais a Lexicografia mantém as “estreitas relações” citadas pela estudiosa são: a Linguística de *Corpus*, pois, por meio dela, é possível ter acesso a um número grande de unidades lexicais; a Semântica, pois foi influenciada pela teoria dos protótipos da semântica cognitiva; a Gramática, visto que esta está presente nos dicionários, proporcionando informações sobre categoria gramatical, particularidades de flexão e contorno sintático; a Sociolinguística e a Análise do Discurso, porque descreve em suas obras dicionarísticas o funcionamento do léxico; e a Linguística Aplicada (doravante LA), porque: a) desenvolve-se como uma parcela do conhecimento destinada a uma finalidade prática – confecção de repertórios léxicos; b) apoia-se em outras especialidades linguísticas e não linguísticas para levar a cabo seu objetivo; c) nas últimas décadas do século XX, por meio dos avanços da teoria linguística e de suas próprias considerações a respeito de seu objeto de estudo, desenvolveu um *corpus* de conhecimentos teóricos (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 38).

Conclui-se, portanto, que a Lexicografia, apesar de ser uma atividade antiga, adquiriu *status* de ciência a partir do século XX, com o interesse tanto de linguistas motivados pela melhoria dos dicionários, quanto pelas teorias que subjazem a produção desses repertórios léxicos, como dos lexicógrafos, que se tornaram conscientes da importância das teorias linguísticas no aperfeiçoamento de suas obras. Deixou de ser reconhecida somente como a “arte de fazer dicionários” para ser, também, uma área do saber em que são elaborados fundamentos teóricos sobre o fazer lexicográfico. Trata-se de um campo

multidisciplinar que estabelece interface com a Linguística de *Corpus*, LA, Sociolinguística, Análise do Discurso, Semântica e Gramática, e no qual confluem as teorias dessas áreas.

A Lexicografia teórica (ou Metalexigrafia) é uma área que se ocupa da análise crítica de dicionários, averiguando deficiências em sua confecção, a fim de que as futuras obras lexicográficas consigam contemplar as necessidades específicas de seus usuários e contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Igualmente, postula princípios e metodologias para que as análises e reflexões em torno das obras dicionarísticas possam ser levadas a cabo (KRIEGER, 2006, p. 143). Welker (2004, p. 11) a apresentou como um campo de conhecimento que abrange “o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, crítica de dicionários, pesquisa da história da lexicografia, pesquisa do uso dos dicionários e tipologia”. Há duas vertentes para esse campo do saber: a metalexigrafia teórica, que produz análises de dicionários, e a metalexigrafia empírica, que investiga a interação dos consulentes com os dicionários.

O nascimento da teoria lexicográfica moderna se deu entre as décadas de sessenta e setenta do século XX, em razão da aproximação entre a lexicografia e a linguística teórica, o que consolidou as teorias da lexicografia e renovou o trabalho lexicográfico (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003, p. 45). Teóricos como Quemada, Dubois, Rey-Debove, Zgusta, na França; Casares, Fernández Sevilla e Alvar Ezquerro, na Espanha; Wiegand, na Alemanha, entre outros, deram o impulso inicial à pesquisa lexicográfica teórica. Os anos 90 e início do século XXI também foram importantes. Sobre isso, Azorín Fernández (2003, p. 47) afirma:

El extraordinario despliegue de los estudios metalexicográficos en la década de los noventa y en los primeros años del siglo XXI es un hecho incontestable. El diccionario, su historia, sus métodos, sus destinatarios, así como sus múltiples posibilidades didácticas como instrumento para el aprendizaje de lenguas o como vehículo para la interacción comunicativa, no ha dejado de atraer la atención de los lingüistas, que ven en él un objeto multidimensional, susceptible de ser abordado desde enfoques e intereses muy variados (AZORÍN DE FERNÁNDEZ, 2003, p. 47).

Portanto, o nascimento da teoria lexicográfica moderna foi de especial importância para a elevação da Lexicografia de “arte” ou “técnica” de fazer dicionários para disciplina científica. Para Azorín Fernández (2003, p. 43), “a consolidação [da Lexicografia] como disciplina científica não teria sido possível sem o desenvolvimento desse componente teórico ou metalexicográfico”. Ao longo dos últimos anos, análises, reflexões e críticas aos dicionários por parte dos linguistas têm se tornado mais contundentes e frequentes: prova de

que esses estudiosos conhecem mais sobre os dicionários e as dificuldades em seu processo de elaboração (BÉJOINT, 2004, p. 177). Para Krieger (2006, p. 143), os conhecimentos advindos da metalexigrafia contribuem “para que um objeto cultural, como o dicionário, atinja um desejável padrão de qualidade”.

A Lexicografia teórica (ou Metalexigrafia) é, portanto, um marco na história da Lexicografia: a aproximação daquela com as correntes teóricas linguísticas e, conseqüentemente, da elaboração de teorias sobre o trabalho lexicográfico propiciou que esta fosse reconhecida como ciência. No entanto, o ganho foi mútuo para os dois campos do saber, como afirmou Béjoint (2004, p. 178): “Os dicionários são o que são, em parte, por causa da linguística, e a linguística é o que é, em parte, por causa dos dicionários”. Graças à aproximação dessas áreas foi possível a evolução do conhecimento tanto da Lexicografia, quanto da Linguística.

1.1 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Nos tópicos anteriores, apresentamos a Lexicografia como um campo multidisciplinar.

Neste tópico, exploramos a relação da Lexicografia com a disciplina da Pedagogia, relação esta que resultou no nascimento da Lexicografia Pedagógica. O nascimento dessa área do saber transformou consideravelmente a Lexicografia: para Molina (2006, p. 14) foi a “revolução lexicográfica”.

De acordo com Molina (2006), a Lexicografia Pedagógica nasceu no início do século XX, impulsionada pelos avanços tecnológicos, pelos consideráveis avanços no campo do estudo do léxico e pelas novas tendências didáticas que influenciaram o ensino de línguas. Conscientes de que o uso do dicionário configurava um ato comunicativo, pois implicava em um emissor (o lexicógrafo), que estabelece contato com um receptor (o usuário do dicionário), mediante um código (informações presentes no dicionário – significados, gramática etc.), os pesquisadores perceberam que, para haver comunicação efetiva, o usuário deveria compreender as informações apresentadas nas obras lexicográficas. Assim, nasce a preocupação com o receptor do repertório lexicográfico e percepção de que o dicionário para um aprendiz não poderia ser o mesmo para um nativo, pois aquele deveria estar adequado ao nível e às necessidades do aprendiz.

Molina (2006) traça um panorama histórico da Lexicografia Pedagógica. Antes dela, o dicionário era concebido apenas como obra de referência: o usuário o consultava

para achar o significado ou definição que satisfizesse instantaneamente suas dúvidas. Em relação ao aprendiz de LE, os dicionários tanto monolíngues, quanto bilíngues apresentavam informações que, geralmente, não correspondiam às suas necessidades. Os dicionários monolíngues não eram elaborados para estudantes de uma língua, mas para nativos dessa mesma língua, por isso não se adequavam ao nível de um aprendiz no contexto de ensino e aprendizagem desse idioma. Suas definições eram obscuras e o vocabulário empregado era de difícil compreensão e ilimitado. Igualmente, os dicionários bilíngues, ao tentarem dar uma solução rápida para a tradução de um termo, inculcavam a ideia de que as línguas pudessem ser isomórficas. Diante disso, pesquisadores atentaram para a necessidade de apresentar a gramática e o léxico de modo diferente ao consulente nos repertórios lexicográficos, partindo do pressuposto de que este é o maior beneficiário desses repertórios. Da busca por mudanças e de teorias que respaldassem essas ideias, nasceu a Lexicografia Pedagógica:

Partiendo de la base de que el beneficiario del diccionario no debe ser otro que el usuario del mismo, la lexicografía pedagógica centra su interés en proporcionarle la mayor y mejor información posible para la consecución de lo que precisa en sus tareas lingüísticas. Esto supone un cambio radical en la investigación lexicográfica (MOLINA, 2006, p. 9).

Se antes o dicionário era elaborado de acordo com os propósitos dos lexicógrafos, no início do século XX, ele passou a ser concebido como uma obra que deveria atender a dois objetivos: o do lexicógrafo e, especialmente, o do consulente. As necessidades do usuário tornaram-se objeto de especial interesse dos pesquisadores da lexicografia, de modo que o dicionário passa a ser visto como um instrumento que tem como finalidade essencial servir pedagogicamente (MOLINA, 2006, p. 10).

O congresso de Lexicografia realizado no ano de 1960, em *Bloomington* foi um marco importante para a Lexicografia Pedagógica, pois os pesquisadores que ali se reuniram enfatizaram a necessidade de se ter em mente no momento de elaborá-lo o destinatário do dicionário. Com isso, as relações entre as áreas da lexicografia e do ensino e aprendizagem de línguas, especialmente de LE, começam a se estreitar.

No âmbito da Lexicografia Moderna Espanhola, o reconhecimento da Lexicografia Pedagógica por parte de linguistas e pesquisadores só começou a se concretizar nas três últimas décadas e, em especial, na última década (HERNÁNDEZ, 2008, p. 22). De acordo com esse linguista, na década de 80 do século XX, havia poucas referências para quem pesquisasse temas da Lexicografia Pedagógica, por causa da desvalorização social e acadêmica, da Universidade, da docência e da pesquisa relacionadas aos primeiros níveis de

aprendizagem, bem como pela falta de interesse por assuntos relacionados à didática das línguas. Hernández (2008, p. 23) menciona ainda que a *Lexicografía Escolar Española*, cujos repertórios lexicográficos são os dicionários escolares, só se consolidou no final da década de 1990, ainda que, no âmbito americano, desde o final da década de 1970 já houvesse um grande número de publicações na área da *Lexicografía Pedagógica*.

Mesmo que, pouco a pouco, essa área venha ganhando prestígio na Espanha, Hernández (2008, p. 24) afirma que ainda há muito o que melhorar e cita as conclusões a que se chegaram no *XV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE), realizado em 2005: ainda se constata deficiências na formação de professores com relação ao uso do dicionário nas aulas de E/LE e, com isso, há a necessidade de incluir temas lexicográficos no programa das disciplinas acadêmicas; apesar de os progressos na área da metalexigrafia e da lexicografia prática estarem começando a ser frequentes, em relação à publicação de dicionários pedagógicos, a situação ainda não é a ideal. Por isso, é imprescindível que se desenvolvam estudos sobre as necessidades e habilidades de aprendizes de E/LE, de modo a auxiliar os lexicógrafos na elaboração de dicionários que contemplem as necessidades desses usuários.

Molina (2006, p. 18) explora os princípios fundamentais da *Lexicografía Pedagógica*, os quais apresentaremos a seguir. Antes de expô-los, entretanto, é preciso dizer que o estudioso faz uma ressalva em relação ao término *Lexicografía Pedagógica*: esse termo evoca a imagem do dicionário monolíngue, porém em seu trabalho considera como pedagógico tanto o dicionário monolíngue, quanto o bilíngue. Concordamos com o estudioso e, em nossa pesquisa também consideramos que os dois tipos de dicionário podem ser pedagógicos.

Para esse estudioso, os princípios fundamentais dessa área do conhecimento são três, a saber: a) ajustar a informação apresentada nas obras de referência às necessidades do usuário; b) realizar algumas inovações lexicográficas a fim de suprir as necessidades do consulente; c) é um trabalho conjunto do lexicógrafo e do professor desenvolver as habilidades de referência do usuário, para que possa aproveitar as múltiplas possibilidades pedagógicas que o dicionário oferece.

Neste tópico, centrar-nos-emos nos dois primeiros princípios; o terceiro será explorado no terceiro capítulo. Sobre o primeiro princípio, as necessidades do usuário do dicionário constituem o cerne das preocupações da *Lexicografía Pedagógica*. Considerando que elas variam de acordo com o tipo de atividade a ser realizada – de produção ou de decodificação – o usuário precisa compreender as informações apresentadas pelo dicionário.

Dois fatores devem ser levados em conta: o conhecimento do aprendiz sobre a língua a ser aprendida e as facilidades oferecidas pela obra de referência, para que suas informações sejam compreendidas.

Em relação ao segundo princípio, as inovações lexicográficas propiciadas pela lexicografia pedagógica são: a) facilidade tanto para encontrar informações na micro e macroestrutura, como para encontrar unidades léxicas simples ou complexas; b) maior eficácia na informação gramatical, que aparece tanto de forma explícita (presença de um sistema de códigos descrito no começo da obra), como de forma implícita (com a apresentação de dados gramaticais nos exemplos e nas definições); c) avanços na apresentação de informações semânticas, especialmente no que diz respeito ao uso de vocabulário controlado para as definições e o emprego de *corpus* nos exemplos de uso; d) maior eficácia no emprego de notas de uso, referências cruzadas e outros sistemas de conexão de dados na macroestrutura; e) evolução na apresentação de informações de tipo pragmático (estilo, contexto de uso, atitude do falante, registro, entre outros).

1.1.1 Um Campo Multidisciplinar

Tanto a Lexicografia, como a Lexicografia Pedagógica são campos multidisciplinares. Nelas, convergem interesses de outras correntes teóricas, como a Linguística Computacional, a Linguística de *Corpus* e a LA.

Como afirmam Duran e Xatara (2007a, p. 215), a interface da Lexicografia Pedagógica com a Linguística Computacional justifica-se pelos papéis que a tecnologia e, conseqüentemente, o computador assumiram ao longo do tempo nessa área. O computador constituiu-se como ferramenta de elaboração de dicionários, fornecedor de dados e mídia para apresentação das obras lexicográficas, e apoio para o ensino e aprendizagem de LE. Em sua tese de doutorado, Duran (2008) concluiu que as pesquisas sobre o uso do dicionário relacionadas ao uso de dicionários impressos em atividades escritas “podem já não ser representativas do que ocorre atualmente na era digital”.

Entretanto, Hernández (2008, p. 28) propõe que haja cautela em relação ao uso da tecnologia na Lexicografia Pedagógica. Apesar de reconhecer a grande utilidade das novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas, algumas questões devem ser consideradas: a) o ensino da língua, em especial da língua espanhola, não pode estar subordinado ao ensino do uso das ferramentas que ajudam no ensino dessa língua; b) o grau de sofisticação de uma

ferramenta não corresponde ao nível de satisfação no processo de ensino e aprendizagem; c) a aprendizagem é um processo que deve se pautar em termos qualitativos e não quantitativos. Hernández justifica suas considerações por meio da comparação entre o valor da tecnologia para o pesquisador que estuda a língua e o aprendiz em fase de aquisição de uma língua: o pesquisador, por meio da tecnologia, economiza tempo em tarefas operacionais, ganhando mais tempo para suas reflexões acerca do material coletado; já o aprendiz pode ser prejudicado pelo excesso de informação e de velocidade, sentindo-se ansioso e incapaz de assimilá-las. Por isso, para esse estudioso, ainda que os dicionários eletrônicos apresentem inúmeras possibilidades didáticas, eles não têm como conseguir substituir os dicionários impressos tradicionais.

A possibilidade de acesso aos *corpora*, por meio da Linguística de *Corpus*, aliada à competência do lexicógrafo, conforme assinalam Duran e Xatara (2007a, p. 217), levou ao acesso a grandes números de unidades lexicais, bem como a identificação de frequência de uso dessas unidades, de seu contexto de uso, de sua semântica e de sua sintaxe, o que influencia sobremaneira a elaboração de dicionários.

A última zona de interface com a Lexicografia pedagógica apresentada pelas linguistas é a LA. Ambas possuem um propósito em comum: descobrir meios de possibilitar, de modo mais efetivo, a aquisição do léxico. Nas três últimas décadas, têm sido desenvolvidas pesquisas de LA com foco no uso de dicionários por aprendizes, contribuindo com métodos de pesquisa e de elaboração de repertórios lexicográficos.

Sobre o cenário da Lexicografia pedagógica, Duran e Xatara (2007a, p. 213) destacam quatro papéis: o do lexicógrafo, o do editor, o do professor e o do aprendiz. A atividade de lexicógrafo vem sendo profissionalizada nas últimas décadas; tem havido interesse por parte da academia em investir em cursos de formação para essa profissão. De acordo com as autoras, “a formação de lexicógrafo é de fundamental importância para a melhoria da qualidade da produção lexicográfica” (DURAN; XATARA, 2007a, p. 213). Elas atentam para o fato de que a produção lexicográfica bilíngue pedagógica ainda não apresenta os avanços da metalexigrafia monolíngue pedagógica.

Em seu artigo, Rundell (2001) discute sobre ensinar lexicografia ou treinar lexicógrafos. No entanto, o estudo dessa disciplina não forma lexicógrafos, pois para se tornar lexicógrafo e aprender como se escrevem dicionários, deve-se escrever dicionários: “familiaridade com as minúcias da teoria metalexigráfica não faz alguém um bom escritor de dicionário. Prática e teoria caminham de mãos dadas” (RUNDELL, 2001, p. 3). Dessa forma, Rundell propõe que a formação de lexicógrafos nas universidades deve englobar teoria

e prática: teoria, para que se tenha parâmetros de elaboração de dicionários, e prática para que se aprenda o processo e as variáveis que compreendem a produção de repertórios lexicográficos.

Sobre o editor, trata-se do profissional que empreende projetos lexicográficos, visando qualidade, baixo custo, êxito na venda e lucro. Seu propósito é que o usuário da obra lexicográfica a compre. De acordo com Worsch (1999, p. 99), no contexto europeu, as produções lexicográficas bilíngues pedagógicas ainda não evoluíram tanto quanto as produções lexicográficas monolíngues pedagógicas, por causa do conservadorismo em relação à necessidade de investimento na elaboração dos dicionários – que costuma ser alto. Por isso, ele prefere investir em repertórios monolíngues, visto que o público-alvo (nativos de qualquer língua) é maior. Igualmente, prefere-se investir em quantidade – número de entradas, traduções e neologismos – em detrimento da qualidade.

O professor, com frequência, é o intermediário do aluno com o dicionário, pois é por meio de sua recomendação que o aprendiz adquire e usa uma obra lexicográfica. Entretanto, muitos professores ainda condenam o uso de dicionários nas salas de aula de LE, acreditando haver prejuízo no desenvolvimento da competência linguística de seus aprendizes. Trata-se de um preconceito iniciado no contexto da abordagem Comunicativa, que recriminou o emprego de dicionários no âmbito do ensino e aprendizagem de LE.

Binon e Verlinde (2000) questionam até que ponto a Lexicografia pode ajudar o professor no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Para tal, afirmam que esse campo do saber e esse profissional possuem interesses e propósitos afins:

O bom lexicógrafo é de preferência simultaneamente professor de língua e lexicógrafo. O bom professor de língua, quando dá definições, sinônimos, contextos, organiza o vocabulário, etc., desempenha o papel de um lexicógrafo. Ele coloca em prática os princípios da lexicografia pedagógica (BINON; VERLINDE, 2000, p. 97).

Esses teóricos destacam a convergência das preocupações desse campo do saber e desse profissional: o lexicógrafo deve conhecer as necessidades de produção e de recepção de vocabulário de seus alunos, os processos de aquisição de vocabulário e como ensiná-lo, para que possa elaborar os repertórios lexicográficos que atentem para as necessidades de seus usuários-aprendizes de LE; já o professor vale-se dos princípios da lexicografia pedagógica quando trabalha com os alunos questões relacionadas ao léxico. Assim, a lexicografia não pode ser concebida apenas como uma área de lexicógrafos, mas

também de professores, que devem valorizar o dicionário enquanto obra de referência e enquanto instrumento de aprendizagem.

O aprendiz é o ator que, por meio do dicionário, busca apoio na aprendizagem de uma língua. Sua relação com os repertórios lexicográficos tem despertado, nos últimos anos, interesse de pesquisadores e, com isso, o número de pesquisas acadêmicas que tratam da interação aprendiz-dicionário vem se expandindo (DURAN e XATARA, 2007a, p. 215).

A Lexicografia Pedagógica é, portanto, a área do saber resultante do encontro de duas disciplinas: Lexicografia e Pedagogia. O seu nascimento, no início do século XX, propôs um novo olhar de lexicógrafos e linguistas sobre os repertórios lexicográficos. Trata-se de uma área cuja preocupação é elaborar dicionários com vistas a atender dois objetivos: o do lexicógrafo e o do usuário do repertório lexicográfico – o aprendiz de LE ou de LM. Os dicionários pedagógicos são produzidos com a finalidade de atender às necessidades dos aprendizes de línguas. Assim como a Lexicografia, é também um campo multidisciplinar, em que há a intersecção de três áreas do saber: Linguística Computacional, Linguística de *Corpus* e a LA, e a atuação de quatro atores: o editor, o lexicógrafo, o professor e o aprendiz.

Apesar de ter surgido no início do século XX, somente nas quatro últimas décadas passou a ser reconhecida por pesquisadores e linguistas. No entanto, ainda há muito que melhorar com relação aos dicionários pedagógicos, havendo a necessidade de que haja maior entrelaçamento dos profissionais ligados a projetos da Lexicografia Pedagógica, como linguistas, professores de línguas, pedagogos, lexicógrafos e editores para que, unindo seus conhecimentos, possam elaborar repertórios lexicográficos que contemplem as necessidades de seus consulentes, os aprendizes de línguas.

1.1.2 Lexicografia Pedagógica Teórica (ou Metalexigrafia Pedagógica)

A Lexicografia Pedagógica teórica (ou Metalexigrafia Pedagógica) é a área que se ocupa das teorias que respaldam a prática lexicográfica pedagógica, sugerindo critérios e parâmetros de elaboração de dicionários pedagógicos, bem como de análise crítica desses dicionários.

De acordo com Duran e Xatara (2007b, p. 41), no momento de elaborar dicionários pedagógicos, muitos critérios e parâmetros são formulados com base na intuição

do lexicógrafo. Alguns questionamentos vêm à tona para a produção de uma obra lexicográfica dessa natureza:

Quantas e quais unidades lexicais compõem a nomenclatura? Qual direção? Quais componentes da microestrutura e qual a ordem de apresentação dos mesmos? Transcrição fonética da entrada ou do equivalente? Informações gramaticais da entrada ou do equivalente? Definições em língua materna ou em língua estrangeira? Exemplos em língua materna ou em língua estrangeira? Derivados e fraseologias em verbetes separados? Nas unidades lexicais polissêmicas, qual a ordem de apresentação de cada equivalente? (DURAN; XATARA, 2007b, p. 42).

A Lexicografia Pedagógica teórica (ou Metalexigrafia Pedagógica) cumpre o papel de fornecer ao lexicógrafo respostas às suas perguntas e subsídios para que possa elaborar um dicionário cujo destinatário seja o aprendiz de LM ou de LE e que corresponda às suas necessidades linguísticas.

2 O DICIONÁRIO

Neste capítulo, aprofundamos alguns aspectos relacionados ao dicionário: definições, tipologias, dicionários monolíngues e dicionários bilíngues.

2.1 PARA UMA DEFINIÇÃO DE *DICIONÁRIO*

Ao buscarmos, na literatura, conceitos para o termo *dicionário*, deparamo-nos com uma variedade de definições. A seguir, apresentamos a revisão feita na literatura acerca dos conceitos encontrados para o dicionário geral de língua: o dicionário prototípico.

Na década de 1970, Rey-Debove (1971) propôs uma definição que apresenta oito características que delimitam o objeto dicionário, a saber: a) série de parágrafos separados; b) obra de consulta; c) duas estruturas (às vezes, reduzidas a apenas uma); d) elementos classificados pela forma ou pelo conteúdo; e) lista de informações linguísticas; f) informações didáticas; g) um dicionário trata de signos linguísticos; h) nomenclatura predeterminada. Rey-Debove define o dicionário como

Uma obra didática que descreve um conjunto (geralmente estruturado) de elementos linguísticos, apresentados em mensagens separadas e ordenadas, permitindo que sejam consultados. Os elementos, que se situam no limite da letra e da unidade superior à frase, são seguidos ou não de um enunciado (duas estruturas ou uma estrutura somente). A informação implícita (uma estrutura) ou explícita (duas estruturas) seguem um programa, que dizem respeito, quase sempre, ao signo; a informação explícita trata sempre do referente, a presença da definição vale como uma informação sobre o signo (REY-DEBOVE, 1971, p. 20).

Três décadas depois, Campos Souto e Pérez Pascual (2003, p. 57) afirmam que a dificuldade de formular uma “definição satisfatória, integradora e rigorosa” de dicionário se deve ao seu caráter heterogêneo, pois se trata de uma obra que pode ser pensada com diversos objetivos, para atender a diferentes necessidades, e ser elaborada em diferentes suportes.

Entretanto, os estudiosos buscam delimitar as propriedades do dicionário e o apresentam como uma obra de consulta, cujas orientação prática e finalidade didática são essenciais: é a ele que se recorre para solucionar problemas relacionados ao léxico. Inclusive, trata-se de uma obra de efeito normativo, depositária da confiança de seus consumidores, que aceitam suas proposições, com frequência, de modo ingênuo e acrítico.

A lexicóloga e dicionarista Biderman (1998, p. 173) tece considerações acerca do caráter normalizador e normativo do dicionário:

o dicionário de língua normatiza não só questões de forma (ortografia e variações morfossintáticas) mas também calibra os conceitos e sentidos dos vocábulos no interior da comunidade. De fato, os usuários costumam ir ao dicionário para verificar o significado de uma palavra cujo sentido desconhecem, ou cujo valor semântico é para eles impreciso (BIDERMAN, 1998, p. 173).

Desse modo, pode-se afirmar que o dicionário é uma obra de consulta cuja autoridade costuma ser reconhecida pelos falantes de uma língua. Contemplando as variedades culta e coloquial da língua, essa obra lexicográfica busca impor padrões, a fim de auxiliar os falantes de uma língua em sua práxis linguística.

Com relação ao modo como é organizado, Campos Souto e Pérez Pascual (2003, p. 58) o caracterizam como um inventário estruturado de modo que seu usuário possa fazer buscas rápidas. Os estudiosos citam pesquisas metalexigráficas realizadas nos últimos vinte anos que possibilitam a aproximação e a compreensão dos novos repertórios lexicográficos, propondo o dicionário como obra estruturada em torno da hiperestrutura (organização geral da informação do dicionário, composta por guia de uso, apêndices gramaticais etc.), da macroestrutura (composta por entradas), da microestrutura (composta por informações dos verbetes), iconoestrutura (composta por imagens e ilustrações, especialmente em dicionários digitais, em que se combinam som e movimento) e das estruturas de acesso.

Para Lara (2004, p. 143), o dicionário é um:

[...] depósito da memória social do léxico, instrumento de informação para as sociedades, instrumento de tradução e entendimento entre falantes de duas ou mais línguas, horizonte normativo dos falantes de uma língua e de seus diferentes dialetos, discurso culto, situado no caráter político e cultural do estado em que se encontra determinada comunidade linguística.

Além disso, o linguista fala em “arte do dicionário”, isto é, a arte que permeia o processo de elaboração de uma obra lexicográfica pelos lexicógrafos. De acordo com Lara (2003, p. 152), a arte não está na composição da nomenclatura, nem na ordenação dos vocábulos no dicionário, senão na

sutil análise semântica e na reconstrução do significado no texto do artigo, no discurso da definição e sua relação orgânica com os exemplos; em toda essa arquitetura semântica e simbólica que se plasma no artigo lexicográfico, e que não se forja na pura aplicação do método, pois a qualidade do dicionário depende, finalmente, tanto da formação linguística do lexicógrafo como de sua sensibilidade em relação aos fenômenos da significação e da sua capacidade para redigir um texto breve, preciso e elegante (LARA, 2004, p. 152).

Em seu livro, Béjoint (2004) reflete acerca das definições das palavras *dicionário* e *dicionários* em obras lexicográficas e na literatura metalexigráfica, e afirma se tratar de definições imprecisas e vagas, visto que, ao longo dos séculos, muitas obras denominadas dicionários, efetivamente, não eram dicionários e outras, verdadeiros dicionários, foram publicadas sob títulos que nada correspondiam ao que realmente eram. Igualmente, muitas definições elaboradas por estudos metalexigráficos se restringem ao ponto de vista de cada autor. Entretanto, o autor escolhe uma definição da literatura metalexigráfica como a melhor para o termo *dicionário*: a de Rey-Debove, já apresentada no início deste tópico. O estudioso esmiúça as oito características propostas por Rey-Debove, das quais trataremos a seguir.

Sobre a primeira característica – *o dicionário é uma série de parágrafos separados*, o texto do dicionário é composto por parágrafos separados e independentes, para que não sejam lidos, mas consultados. Os parágrafos são as entradas e as subdivisões das entradas, subentradas, são relativas a cada entrada.

Acerca da segunda – *o dicionário é uma obra de consulta*, essa característica está diretamente relacionada ao modo como o texto dicionarístico está estruturado. O propósito da consulta é adquirir ou verificar uma informação, de modo que o dicionário nunca é lido em sua totalidade.

No que diz respeito à terceira característica – *o dicionário possui duas estruturas*, trata-se da distinção entre a macroestrutura e a microestrutura. O termo *estrutura* se justifica pela existência de um programa predeterminado. A macroestrutura é o resultado da seleção de palavras, de acordo com critérios, e a microestrutura é o resultado da aplicação de um programa predeterminado acerca das informações a serem fornecidas em cada entrada. Para Béjoint (2004, p. 12), é impossível imaginar um dicionário sem a macroestrutura, pois todos os dicionários possuem, necessariamente, uma lista de palavras-entradas. Outrossim, o estudioso menciona a interação entre as duas estruturas no corpo do dicionário: todas as palavras-entradas da macroestrutura recebem informação da microestrutura, e todas as

palavras apresentadas na microestrutura estão incluídas na macroestrutura, de modo que o dicionário é uma obra “fechada”.

Com relação à quarta característica – *elementos classificados pela forma, isto é, de acordo com a ortografia, ou pelo conteúdo, ou seja, conforme os campos semânticos a que pertencem*, o estudioso trata da ordem alfabética com que, geralmente, os dicionários são estruturados. Segundo o autor, isso facilita a busca de palavras, já que se trata de uma obra de consulta. Inclusive, essa característica está de tal modo inculcada na consciência dos falantes de comunidades linguísticas, que seria impossível que eles o imaginassem organizado de outro modo. Mas a vantagem essencial dessa ordenação consiste no fato de ela possibilitar o imaginário de que o dicionário possui todas as palavras do léxico, de A à Z, conferindo-lhe, portanto, autoridade e confiabilidade.

Sobre a quinta característica – *o dicionário é uma lista de informações linguísticas*, Béjoint reflete sobre o termo que constitui a entrada que, em um dicionário prototípico, é sempre um signo que corresponde a um conceito, ou, em termos *saussureanos*, que corresponde a um significado e a um significante.

Acerca da sexta característica – *o dicionário apresenta informações didáticas*, trata-se da característica de livro didático que o dicionário possui: obra de autoaprendizagem, com informações apresentadas como conhecimentos e opiniões da comunidade em geral de modo objetivo. Sobre a objetividade esperada pelo público com relação ao dicionário, Béjoint se mostra cauteloso, pois questiona até que ponto uma obra feita por lexicógrafos – pessoas que pertencem a um grupo social, com certas visões de mundo – pode ser totalmente objetiva. No entanto, salienta que as obras lexicográficas tentam conferir objetividade, por meio do emprego de palavras científicas e latinas, formas impessoais e voz passiva.

No que diz respeito à sétima característica – *um dicionário trata de signos linguísticos*, trata-se de uma questão complicada que vem sendo debatida há séculos, pois permite dizer que as informações da microestrutura devem corresponder apenas aos signos, não aos referentes correspondentes aos signos. Caso contrário, não se trataria de dicionário, mas de enciclopédia. Entretanto, Béjoint (2004, p. 23) afirma que “é impossível definir o significado de uma palavra sem mencionar e descrever seu referente”.

Com relação à última característica – *nomenclatura predeterminada*, trata-se do fato de o dicionário representar o léxico de uma língua ou uma determinada porção do léxico, sem, no entanto, ser exaustivo, visto que a língua é um ser vivo, em constante mutação, e, portanto, a exaustão se tornaria impossível. Além disso, em razão de a língua

estar em constante mudança, é impossível evitar que o dicionário se torne obsoleto na data de sua publicação.

Krieger (2006) reflete acerca do papel social do dicionário nas comunidades linguísticas e das visões distorcidas que, com frequência, as pessoas têm sobre essa obra. Para a pesquisadora, o dicionário é uma obra que “traça descritivamente um panorama geral das realizações e virtualidades dos itens léxicos de um idioma” (KRIEGER, 2006, p. 142). De acordo com a autora, o dicionário adquiriu estatuto de “instância de legitimação do léxico”, funcionando como “cartório de registros” dos itens léxicos, já que lhes concede sua “certidão de nascimento”. Krieger (2006) salienta que o fato da estrutura do dicionário ser similar a de uma lista alfabética mascara a complexidade que envolve sua elaboração, de forma que a sociedade, geralmente, o compreende como resultado de um saber-fazer pragmático, em que não há aplicação de teorias e métodos científicos. Assim, a autora caracteriza a obra dicionarística como um texto com regras próprias de organização, pautada em projetos específicos definidos, resultante de competência especial do lexicógrafo sobre os fatos linguísticos e da metodologia para sua consecução.

Conclui-se que não há consenso entre os teóricos acerca da definição do objeto *dicionário*. No entanto, as características comuns apresentadas pelos estudiosos sobre o dicionário são: é obra de consulta com finalidade didática; possui caráter normativo; é um texto estruturado, resultante de regras próprias de organização, e possui grande importância nas comunidades linguísticas.

2.2 TIPOLOGIA DE DICIONÁRIOS

2.2.1 Estabelecer uma Tipologia: Tarefa não Muito Simples

Segundo Hernández (1989, p. 19), ainda não há consenso sobre a terminologia das obras lexicográficas, em razão da abundância de termos, da ambiguidade de grande parte deles e do constante surgimento de novos conceitos.

Quase duas décadas depois, Béjoint (2004, p. 32) aponta para o mesmo problema: o estabelecimento de uma tipologia é tarefa impossível. De acordo com o teórico, devem-se criar categorias tipológicas a partir da observação dos dicionários existentes, ou criar categorias na teoria e, depois, observar quais dos dicionários existentes se encaixam nelas. O autor afirma que a conclusão de diversos estudiosos que tentaram estabelecer

tipologias é de impossibilidade de classificar os dicionários, de modo que essa classificação seja aplicável a todas as sociedades.

Apesar da complexidade que envolve a tarefa de estabelecer uma tipologia de dicionários, acreditamos ser útil refletir sobre as considerações de teóricos acerca das categorias dos dicionários existentes.

De acordo com Biderman (1984, p. 11), são quatro as categorias de dicionários. A primeira deles se refere ao que ela denomina “tipo mais comum de dicionário”: o “dicionário padrão de língua” ou “dicionário de uso da língua”. A segunda é composta pelo dicionário ideológico ou analógico, em que, em vez de os signos serem organizados em listas alfabéticas, como no protótipo de dicionário, os conceitos é que são organizados de acordo com campos semânticos. Esse tipo remonta ao século XVII, quando Comenius elaborou o primeiro dicionário desse tipo. Biderman (1984) questiona a estrutura desse dicionário, pois afirma, com base na teoria de Sapir e Whorf e de outros linguistas sobre o relativismo linguístico, que o modelo classificatório do léxico em redes de significação é relativo à cultura e à realidade de cada língua. Entretanto, segundo a autora, no domínio técnico-científico, há a possibilidade de convergência dos sistemas classificatórios, em razão da globalização dos meios de comunicação.

A outra modalidade é o dicionário histórico, que, segundo Biderman, pode ser de vários tipos. Porém, a estudiosa apresenta apenas dois: um que se baseia no vocabulário e na língua de determinada época histórica, útil na leitura de obras datadas de épocas históricas; outro denominado *pancrônico* ou *etimológico*, elaborado a partir da perspectiva da língua contemporânea, em que são apresentados os diferentes significados assumidos pelas unidades léxicas ao longo do tempo, bem como as datações de cada uma.

A última categoria é a de dicionários especiais, em que se encaixam dicionários de locuções, sinônimos, verbos, particularidades da língua, técnicos e enciclopédias.

Campos Souto e Pérez Pascual (2003, p. 61) expõem os princípios gerais para o estabelecimento de uma tipologia de dicionários. São eles: a) *número de línguas*, que distingue dicionários monolíngues – que registram o léxico de apenas uma língua, de dicionários plurilíngues – que reproduzem o léxico de duas ou mais línguas; b) *eixo temporal*, que distingue dicionários sincrônicos – que registram o léxico de uma língua em um período concreto de sua evolução, de dicionários diacrônicos – que examinam o desenvolvimento histórico do léxico; c) *material léxico registrado*, que diferencia os dicionários exaustivos – que compilam o léxico em sua totalidade, dos dicionários representativos – que registram,

com riqueza, uma amostra do léxico; d) *densidade da microestrutura*, que possibilita classificar os dicionários em integrais – que registram em seu artigo lexicográfico toda informação linguística sobre os lemas, e definitórios e não definitórios – que incluem ou excluem definições das palavras-entradas; e) *critério purista*, que distingue entre dicionários normativos – que representam um modelo ideal de língua, sem acomodar neologismos, barbarismos e vulgarismos, e dicionários descritivos ou de usos – que renunciam à função reguladora e lematizam elementos léxicos desprovidos de preconceitos normativos; f) *eixo sintagmático/ eixo paradigmático*, que opõe dicionários sintagmáticos – que tratam as unidades léxicas em seu contexto sintático-semântico, e dicionários paradigmáticos – que registram as palavras de acordo com suas relações paradigmáticas; g) *ordenação das entradas*, que divide os dicionários em semasiológicos – partem do significante para o conceito, e onomasiológicos – que partem do conceito para o significante; h) *natureza pedagógica*, que divide os dicionários em: dicionários escolares, dicionários de aprendizagem e dicionários infantis, elaborados com foco nas necessidades linguísticas de usuários no processo de ensino e aprendizagem de línguas; i) *extensão e formato do inventário*, que distingue os dicionários em: dicionários breves ou concisos, dicionários manuais e dicionários de bolso, todos com uma característica em comum: menor dimensão; j) *suporte*, que permite diferenciar os dicionários impressos dos dicionários eletrônicos.

Béjoint (2004, p. 37), apesar da conclusão a que chegou de que é impossível classificar, em uma taxonomia, a variedade de dicionários existentes, propõe que seguir distinções amplas acerca dos tipos de dicionários é bastante útil. Desse modo, a primeira categoria por ele proposta é: *Dicionários gerais e especializados*. Um dicionário pode ser especializado ou geral em sua macroestrutura ou microestrutura ou em ambas. A macroestrutura geral se caracteriza por incluir todos, ou uma parte representativa, dos elementos do léxico. Entretanto, a macroestrutura pode ser considerada geral se contiver uma parte pequena de lemas com ênfase nas palavras usadas no período de publicação do dicionário. Em contrapartida, a macroestrutura especializada restringe-se a apenas uma variedade da língua – jargões, gírias etc. – ou lematiza apenas uma classe de palavras – verbos, adjetivos, substantivos etc. A microestrutura geral propicia informação completa da palavra-entrada, ou seja, além da definição, apresenta exemplos, colocações, expressões idiomáticas, etimologia, pronúncia, sinônimos, ilustrações. No entanto, trata-se de microestrutura especializada se apresentar apenas uma dessas informações.

Na segunda categoria – *Dicionários monolíngues e bilíngues*, Béjoint faz um breve contraponto entre esses dois dicionários. O dicionário monolíngue é aquele em que

a língua usada para descrição é a mesma da língua descrita, isto é, as informações da microestrutura são apresentadas na mesma língua usada para as palavras-entradas. Já o dicionário bilíngue usa duas línguas diferentes: uma como objeto de descrição e outra como instrumento para descrição. O autor ainda menciona um subtipo intermediário entre esses dois dicionários, que são os dicionários basicamente monolíngues, com apresentação das traduções das palavras-entrada em outra língua.

Na terceira categoria – *Dicionários enciclopédicos e de línguas*, Béjoint descreve o dicionário enciclopédico como contendo em suas palavras-entradas nomes próprios, nomes geográficos, nomes de pessoas famosas, personagens famosos, eventos históricos, entre outros.

Na quarta categoria – *Dicionários para aprendizes nativos e estrangeiros*, o autor comenta o surgimento desses dicionários na década de 1930 e sua importância para a evolução da Lexicografia. Apesar de, atualmente, esses dicionários contemplarem as línguas francesa, inglesa, alemã, árabe, entre outras, em sua origem, eram voltados para a língua inglesa. Por isso, as considerações feitas por Béjoint se referem, especialmente, aos dicionários para aprendizes de inglês, publicados na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os dicionários para aprendizes estrangeiros, usualmente conhecidos como *learners` dictionaries* ou *monolingual learners` dictionaries*, apresentam como principais inovações: introduções sobre como manusear o dicionário, modo especial de definir as palavras-entradas e a presença de informações essenciais para a codificação na LE. Inclusive, este último aspecto justifica grande parte de suas características, a saber: a) emprego de linguagem usual; b) tratamento qualitativo e não quantitativo das palavras; c) especial cuidado com o tratamento de palavras de maior frequência; d) indicações de regência de verbos e, ocasionalmente, substantivos, adjetivos, formas irregulares de plural etc.; e) pronúncia de acordo com os símbolos do IPA (*International Phonetic Alphabet*); f) exemplos de uso, autênticos ou não, do funcionamento dos termos da língua. Outra inovação é a presença de introduções sobre como usar o dicionário. De acordo com Béjoint, a principal diferença entre dicionários para aprendizes nativos e para estrangeiros está no propósito com o qual são elaborados: aquele é um dicionário “cultural”, feito, entre outras coisas, para auxiliar na leitura de textos literários. Este é um instrumento para aquisição do léxico, por isso, é um dicionário “funcional”.

A quinta categoria é composta por *Dicionários para adultos e para crianças*. Os dicionários para crianças diferem dos para adultos pelo número de palavras que apresentam, incluindo apenas as palavras de maior frequência, e pelo emprego de técnicas diferentes de explicação das palavras-entradas, incluindo exemplos ilustrativos sem

definições. Béjoint (2004) afirma que há, também, dicionários para adolescentes, mas que, na essência, não diferem dos dicionários para adultos.

A última categoria é composta por *Dicionários monolíngues gerais de língua*. Para Béjoint (2004), esse dicionário é o dicionário prototípico, o que vem à mente quando o termo *dicionário* é mencionado, o mais comprado, o mais consultado e o que cumpre o papel de maior importância na sociedade em que é produzido. Igualmente, é o dicionário mais pesquisado e analisado pelos metalexígrafos. As características desse dicionário são: a) a língua descrita e a língua usada como instrumento de descrição é a mesma; b) macroestrutura geral; c) microestrutura geral, fornecendo, pelo menos, o significado da palavra-entrada.

Welker (2004, p. 43) sugere três diferenciações para o estabelecimento de uma tipologia de obras lexicográficas. A primeira entre o dicionário de língua e outras obras de consulta, em formato impresso/convencional ou eletrônico. A segunda distinção entre dicionários bilíngues/multilíngues e dicionários monolíngues. E a última distinção entre dicionários gerais e especiais. Para o autor, concebem-se como dicionários gerais aqueles que são ordenados alfabeticamente, sincrônicos, representativos da língua contemporânea, arrolando, inclusive, lexemas da linguagem comum. Já os especiais são os dicionários históricos, diacrônicos, onomasiológicos, para aprendizes, entre outros.

Krieger (2006, p. 143) reserva um tópico de seu artigo para discutir as características de dicionários gerais de língua e dicionários terminológicos. E estabelece uma relação entre a tipologia dos dicionários e a prática lexicográfica. De acordo com essa teórica, repertoriar unidades lexicais, definir seus significados e configurá-los descritivamente exigem do lexicógrafo uma consciência da heterogeneidade constitutiva do léxico e capacidade de identificação de sua composição, o que impõe conhecimentos linguísticos e culturais para agrupar elementos do léxico de acordo com determinados propósitos e tipologias.

Assim como definir o objeto dicionário não é uma tarefa simples, estabelecer tipologias dessa obra lexicográfica é, também, complexo, chegando a ser impossível, já que a aplicabilidade das categorias de dicionários não é idêntica em todas as sociedades de cultura. Entretanto, percebem-se os inúmeros intentos de lexicógrafos e metalexígrafos em estabelecerem-nas, com o propósito de facilitar sua elaboração, sua compreensão, sua análise e reflexão acerca dos dicionários existentes e, por conseguinte, seus objetos de trabalho e pesquisa.

2.3 O DICIONÁRIO BILÍNGUE

Neste tópico, aprofundamos a questão da tipologia do dicionário bilíngue, nas estruturas que o compõem, no conflito “dicionário bilíngue X dicionário monolíngue” e em uma modalidade especial dessa obra lexicográfica: o dicionário bilíngue pedagógico.

2.3.1 Tipologia do Dicionário Bilíngue

Carvalho (2001, p. 47) propõe critérios para uma tipologia do dicionário bilíngue: a) dimensão: dicionário de bolso, médio, grande; b) número de línguas; c) grau de especialização: geral vs. especializado; d) direção: língua do usuário como língua de partida ou língua de chegada; e) abrangência: unidirecional ou bidirecional; f) função: situações em que o usuário usa o dicionário. O primeiro e o terceiro critérios podem ser aplicados a diferentes tipos de dicionários, inclusive os monolíngues. Já os três últimos critérios – direção, abrangência e função – são exclusivos dos dicionários bilíngues. Detalharemos os três últimos, porque são essenciais para a classificação das obras lexicográficas em foco nesse trabalho.

Com relação à direção, este critério está relacionado à posição da LM do consulente, isto é, a língua de partida, encabeçando o lema, ou se figura como língua de chegada, constituindo as informações apresentadas na microestrutura.

O critério da abrangência possibilita duas situações: o dicionário apresenta apenas uma direção em relação às duas línguas, sendo unidirecional, ou duas direções em relação às duas línguas, sendo bidirecional. No entanto, Carvalho (2001, p. 53) salienta que o dicionário bilíngue será bidirecional apenas se contemplar as necessidades dos distintos usuários a que é destinado o dicionário, ou seja, se um dicionário bilíngue, cujas línguas em contraste são a portuguesa e a espanhola, permitir a versão ou a tradução tanto para falantes de português, quanto de espanhol.

No que concerne à função, o dicionário bilíngue pode funcionar como apoio à decodificação – tradução de textos, sendo passivo, direção LE → LM, ou codificação – produção de textos, assumindo caráter ativo, direção LM → LE.

O dicionário bilíngue pode assumir tanto a função passiva (tradução de textos) quanto função ativa (versão de textos), dependendo da LM de seus consulentes e da língua de partida/de chegada do dicionário.

Segundo Werner (1997, p. 117), muitas são as decisões a serem tomadas pelo lexicógrafo na elaboração dessa obra: a) seleção de unidades léxicas da língua de partida cujas informações serão fornecidas pelo dicionário; b) seleção das classes de indicações que serão apresentados nos verbetes e em outras partes do dicionário; c) seleção dos métodos de instrução e as formas de apresentação que serão aplicadas; d) decisão sobre qual será a língua das informações que acompanham o lema e os equivalentes do verbete, bem como de qualquer outra informação ou instrução proporcionada pelo dicionário. Esse estudioso salienta que essas decisões devem ser tomadas com base nas funções para as quais o dicionário é elaborado – decodificação ou codificação e, principalmente, após profunda reflexão do lexicógrafo acerca das necessidades de seus destinatários.

É necessário considerar e refletir sobre uma série de questões: Qual é a sua direção? Quantas línguas são abordadas? De que se compõe sua nomenclatura? Qual é a sua direção em relação à LM do usuário? Qual é a sua abrangência? Em quais situações o consulente o utiliza? Essas perguntas evidenciam a complexidade dessa tarefa e as competências teórica e prática exigidas desse profissional.

É importante ressaltar a relevância de se considerar o público-alvo, em especial, as suas necessidades, tanto para o estabelecimento de uma tipologia do dicionário bilíngue, quanto para sua produção.

2.3.2 Estruturas do Dicionário Bilíngue

Neste tópico, exploramos as estruturas que compõem o dicionário bilíngue, com base na análise de Bevilacqua (2006) acerca de um dicionário bilíngue português-espanhol/espanhol-português.

A superestrutura é composta pelos elementos apresentados no início e no final do dicionário: capa e primeira página, contracapa, prefácio ou introdução, guia do usuário, índice, apêndices gramaticais, abreviaturas incluídas na obra e referências.

Na capa e na primeira página, aparecem o título e informações relativas à presença de apêndices gramaticais, apêndices de conjugação verbal, normas de pronúncia, abreviaturas das línguas abordadas, número de entradas e acepções, tipos de unidades léxicas incluídas (por exemplo, expressões idiomáticas, termos técnicos, científicos, siglas, regionalismos, entre outros). Igualmente, devem aparecer os nomes dos autores e lexicógrafos envolvidos na elaboração do dicionário, o que é essencial para que os usuários se identifiquem

com a obra, bem como tenham a percepção de que foi um trabalho realizado de acordo com padrões lexicográficos predeterminados.

A contracapa é o espaço em que são apresentados lugar e data de publicação da obra, editora, edição, revisão, ISBN, entre outros, o que lhe conferem atualidade, estimulando sua compra pelo usuário.

Alguns dicionários apresentam prefácio e introdução, outros apenas introdução. No prefácio, é feita uma apresentação geral da obra por uma pessoa que não compõe a equipe de autoria. Já a introdução é elaborada pelo(s) autor(es) ou editora da obra, com o propósito de definir o público-alvo, o número e o tipo de entradas incluídas e suas possíveis realizações. Bevilacqua (2006, p. 117) ressalta que, na introdução, além das informações mencionadas, deveriam ser explicitadas suas funções, informações que compõem a superestrutura e a microestrutura, critérios de seleção de entradas e fontes de onde foram recolhidas as entradas, questões que dão credibilidade à obra, em especial, quando os dicionários são recortes de grandes dicionários, como alguns minidicionários.

No guia do usuário, há orientações que visam a otimizar a busca de informações pelo consulente, como informações contidas na microestrutura, a forma como estão representadas (tipo de letras, abreviaturas etc.) e indicações de como encontrá-las.

O índice é o espaço em que são indicadas as páginas das seções e informações que compõem o dicionário.

Nos apêndices gramaticais são apresentados os aspectos gramaticais mais relevantes das línguas lematizadas no dicionário para o ensino e aprendizagem destas. Os apêndices possuem localização flexível: podem aparecer no início, no meio ou no final do dicionário.

As abreviaturas das línguas incluídas na obra, que se referem às abreviaturas utilizadas ao longo da obra, como de classes gramaticais, áreas temáticas, entre outros, podem ter como língua de partida uma ou as duas línguas do dicionário, com seus respectivos equivalentes, dependendo da LM do público-alvo.

Nas referências são apresentadas as obras utilizadas tanto para a seleção das entradas, quanto para a fundamentação teórica que sustenta a obra lexicográfica.

É importante que todas as informações da superestrutura sejam apresentadas de modo coerente, em consonância com as funções e o público-alvo, para o qual se destina o dicionário.

A macroestrutura se refere ao conjunto de entradas selecionadas para a obra, que representam: classes gramaticais plenas, como substantivos, adjetivos, advérbios, verbos;

outros tipos de entradas, por exemplo, variantes fonéticas/fonológicas, verbos reflexivos, artigos, pronomes, preposições, conjunções, contrações, mudança de classe gramatical, falsos cognatos, variantes geográficas, palavras compostas e fraseologia. Bevilacqua (2006, p. 131) atenta para a importância da coerência na inclusão de entradas, isto é, a inclusão de todos os elementos de uma classe gramatical, por exemplo, de todos os artigos em ambas as direções (português-espanhol e espanhol-português), bem como a presença de uma unidade léxica figurando tanto como entrada em uma direção, quanto como equivalente em outra direção. Entretanto, com relação a este último aspecto, denominado *principio da reversibilidadade*, de acordo com Molina (2006), inicialmente, o cumprimento deste princípio é consequência de uma boa teia de conexões semânticas no dicionário. Entretanto, nem sempre esse princípio será cumprido rigorosamente por dois motivos: a) estabelecer conexões entre todas as unidades léxicas das duas línguas acarretaria em um dicionário bilíngue com dimensões inconcebíveis; b) depende de se o público-alvo é formado por brasileiros de espanhol, de modo que não haja necessidade de que todas as acepções de determinada unidade léxica em língua portuguesa sejam apresentadas nas duas direções (ou seções) do dicionário, como lemas ou equivalentes de tradução, já que se trata de um aprendiz com competência nessa língua e, portanto, capaz de estabelecer uma série de conexões semânticas por si mesmo. Por isso, concordamos com Molina quando conclui que:

No es fundamental, por consiguiente, que un DB cumpla estrictamente este principio, sino que lo que realmente interesa es que éste sirva de excusa al aprendiz para explorar el diccionario pasando de una sección a otra, para establecer así conexiones entre las dos lenguas, para mostrar el dinamismo existente entre las dos lenguas y entre las dos secciones del diccionario, y para ampliar la competencia de la lengua extranjera gracias a la competencia de su propia lengua nativa (MOLINA, 2006, p. 47).

A microestrutura é o conjunto de informações apresentadas para cada entrada. Trata-se de informações relacionadas aos aspectos fonéticos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. As definições lexicográficas nos dicionários bilíngues são compostas por equivalentes de tradução, isto é, são apresentados os significantes da língua de chegada que correspondem aos da língua de partida. Bevilacqua (2006) enfatiza a necessidade de que as informações apresentadas nessa estrutura estejam de acordo com o público-alvo da obra e das funções que pretende cumprir. Outrossim, essa autora destaca que seria ideal se, no guia do usuário, viessem explicitadas orientações sobre como encontrar as informações contidas na microestrutura.

Conclui-se, portanto, que para que o dicionário bilíngue tenha qualidade, cumpra suas funções e atenda às necessidades de seus usuários, é essencial que: na superestrutura, haja riqueza de informações fornecidas aos consulentes; na macroestrutura, padrões lexicográficos predeterminados sejam seguidos para a seleção das entradas e, na microestrutura, haja coerência e sistematicidade na apresentação das informações.

2.4 DICIONÁRIO MONOLÍNGUE *VERSUS* DICIONÁRIO BILÍNGUE

Apesar de o dicionário bilíngue ser o dicionário por antonomásia e possuir, em relação ao dicionário monolíngue, ser mais antigo, os estudos metalexográficos continuam privilegiando a lexicografia monolíngue. Segundo Werner (1997, p. 114), os principais motivos para que isso ocorra são: a teoria do dicionário bilíngue e a metodologia de sua elaboração são muito mais complexas, porque são trabalhados os sistemas linguísticos de duas línguas, bem como os diversos tipos de relações que estabelecem entre si; o dicionário bilíngue, geralmente, não é elaborado em ambientes universitários ou acadêmicos, nem fundamentado em uma teoria científica.

Além disso, outra razão para o que Molina (2006, p. 51) denomina de “eterno conflito entre o dicionário monolíngue e o dicionário bilíngue” é o processo de transição, no âmbito do ensino e aprendizagem de LE, do método de Gramática e Tradução, que centrava o ensino na tradução, para a abordagem comunicativa, que motivou a desvalorização do ensino do léxico e, por conseguinte, da obra que reúne o léxico contrastado de duas línguas.

Segundo Molina (2006), é possível estabelecer três posturas em relação ao conflito entre os dois tipos de dicionários. A primeira é a defesa do dicionário monolíngue, com base na ideia de que o dicionário bilíngue estimula a impressão de que há isomorfia perfeita entre as línguas em contraste, isto é, de que há equivalentes perfeitos de palavras e expressões, desconsiderando, assim, as diferenças socioculturais, que implicam em universos conceituais com distintos níveis de desenvolvimento em cada língua. De acordo com García Mata (2004, p. 385), o dicionário monolíngue apresenta muitas vantagens em relação ao dicionário bilíngue, tais como: “*práctica extensiva de lectura, información más contextualizada y amplia; abundancia y autenticidad de ejemplos; evitación de la traducción*”. Hernández (2000, p. 93) propõe que o uso do dicionário bilíngue ocorra apenas na fase inicial do processo de aprendizagem de LE e que o dicionário monolíngue acompanhe o aprendiz nos níveis intermediário e avançado, pois considera o dicionário bilíngue como

uma obra de muitas limitações, tais como: ser útil apenas na compreensão de textos e exigir do aluno constante exercício de tradução, limitando sua expressão criativa. Outros teóricos, como Rodríguez-Piñero Alcalá (2006), reconhecem o uso de dicionários bilíngues pelos aprendizes, mas propõem que seu uso seja apenas fora da sala de aula, defendendo que

ya que las obras bilingües van a estar presentes de forma permanente fuera del aula, debemos procurar desterrar su uso o reducirlo al mínimo dentro de la misma y decantarnos a favor de los repertorios monolingües (RODRÍGUES-PIÑERO ALCALÁ, 2006, p. 4).

Dessa forma, Rodríguez-Piñero Alcalá (2006) sugere que em sala de aula o professor incentive e ensine apenas o uso dos dicionários monolíngues.

A segunda postura é do uso combinado do dicionário bilíngue e do dicionário monolíngue no processo de ensino e aprendizagem de LE; o dicionário bilíngue deve ser usado na formação inicial e, à medida que o nível de competência linguística na LE vá se desenvolvendo, passe a ser usado o dicionário monolíngue. Já Molina (2006, p. 56) defende o uso conjunto desses dicionários em todo o processo de ensino e aprendizagem de LE, porque acredita que, em uma atividade, especialmente a de tradução, a informação obtida em um dicionário poderia ser verificada no outro, assim como a consulta aos dois dicionários possibilitaria, ao aprendiz, combinar as informações por eles apresentadas, complementando-as. Da mesma forma, Martín García (1999, p. 16) aponta que tanto os dicionários monolíngues quanto os bilíngues oferecem vantagens ao aprendiz de LE, por isso o ideal é o uso dos dois de acordo com a informação necessitada.

A terceira postura é de defesa radical do dicionário bilíngue e de sua “ressurreição” frente à extrema valorização do dicionário monolíngue. Ruhstaller (2004, p. 92) advoga em favor do dicionário bilíngue, mas reconhece que nem todos os dicionários bilíngues são de qualidade. O autor reclama o reconhecimento desse dicionário, da elaboração de obras que superem as insuficiências que costumam aparecer nesse tipo de obra lexicográfica e conclui que:

En efecto, el diccionario bilingüe satisface las dos necesidades principales del usuario: por una parte, le proporciona de forma inmediata y cómoda (no es necesario hacer un esfuerzo por comprender un enunciado definicional – a menudo incompleto semánticamente – cifrado en LE) la información que más frecuentemente, y con mucho, busca el usuario, la semántica (si bien es cierto que tiende a no reflejar suficientemente el anisomorfismo de las lenguas); por otra parte, ofrece en un mismo todo los instrumentos más eficaces para la descodificación, la transcodificación y la codificación (el

monolingüe, en cambio, tiene una utilidad muy limitada para la transcodificación, y para la codificación no resulta más eficaz, sino más bien al contrario, que el bilingüe). Un buen diccionario bilingüe es, pues, una obra rentable en dos sentidos: en el puramente económico, puesto que con la compra de un solo libro el usuario puede realizar todas las principales actividades en el uso de la LE, y ello desde el nivel más elemental hasta el más avanzado; y en el de la inversión de tiempo y esfuerzo, pues la información más frecuentemente buscada, la semántica, se obtiene con una rapidez y comodidad inigualables (RUHSTALLER, 2004, p. 92).

Werner (2005) enumera outras vantagens do dicionário bilingue: não há o problema da “circularidade”, frequente nos dicionários monolíngues; a busca de palavras na tarefa de produzir textos é mais simples e rápida; o benefício no ensino e aprendizagem de LE ao contrastar aspectos semânticos, sintáticos, pragmáticos e culturais da LE e da LM; a possibilidade de acesso rápido a palavras onomásticas ou internacionalismos de origem inglesa; a compreensão de termos de determinadas áreas da LE, por exemplo, da biologia, é mais eficiente, em razão do processo de transferência de conhecimentos semânticos, possibilitado pelo contraste da LM e da LE.

Percebe-se que, entre reconhecidos metalexígrafos e lexicógrafos, as visões são divergentes em relação ao uso do dicionário monolíngue e do dicionário bilingue e, conseqüentemente, no que diz respeito ao impacto de seu emprego no processo de ensino e aprendizagem de LE. Por isso, cabe a nós, estudiosos e pesquisadores dessas obras lexicográficas, conhecê-las e, com postura crítica, considerá-las em nossas pesquisas.

2.5 DICIONÁRIO BILÍNGUE PEDAGÓGICO

Um dicionário pedagógico não é um dicionário comum, pois é uma obra lexicográfica elaborada com fins didáticos, isto é, serve para atender as necessidades de públicos-alvo bastante específicos: os de aprendizes de LM ou de LE. De acordo com Welker (2008, p. 21), “a sua característica é que eles pretendem levar em conta as necessidades linguísticas e as habilidades (e, portanto, também as dificuldades) dos aprendizes de línguas”.

Pautando-nos nos critérios propostos por Carvalho (2001), podemos caracterizar o dicionário bilingue pedagógico³ como uma obra de dimensões pequenas, feito para ser facilmente transportado pelo aprendiz; que lematiza duas línguas; que contempla o léxico geral dos idiomas recolhidos; unidirecional, pois, apesar de apresentar as duas direções

³ Duran (2004) propôs a denominação “dicionário bilingue pedagógico” para o dicionário semibilingue. Em nosso trabalho, classificamos como “dicionário bilingue pedagógico” o dicionário bilingue destinado ao aprendiz de LE.

(LM → LE/ LE → LM), atende às necessidades específicas de aprendizes cuja LM é apenas uma das línguas lematizadas; e bifuncional. Acrescentando mais um critério à tipologia de Carvalho, a do “público-alvo” (DURAN, 2004, p. 92), essencial para classificar um dicionário como pedagógico, trata-se de um dicionário voltado a aprendizes de LE, de determinado nível de aprendizado (básico, intermediário ou avançado) e de determinada faixa etária (geralmente, adolescentes e adultos).

Para apresentar as características das estruturas que contribuem para tornar pedagógico um dicionário bilíngue, analisamos um dicionário bilíngue pedagógico de nosso *corpus*⁴. Para tal, pautamo-nos na proposta de Bevilacqua (2006) antes mencionada.

2.5.1 Superestrutura do Dicionário Bilíngue Pedagógico

Na capa e na primeira página, aparecem o título, os autores, o revisor, a edição e a editora do dicionário. É interessante apontar que, no título, há indicação de seu viés didático: trata-se de um dicionário “para estudantes”.

Na quarta-capa, é ressaltada a necessidade de se ter o dicionário para estudo da língua espanhola. O público-alvo é formado por estudantes de níveis básico e intermediário da língua espanhola; são apresentados os elementos especialmente desenvolvidos para atender as necessidades desses aprendizes (variantes ibéricas e hispano-americanas, divisão silábica, marcação de tonicidade, indicação de falsos amigos, quadros com fórmulas comunicativas, remissão ao modelo de conjugação, glossário temático ilustrado em quatro cores); e há indicação dos números que compõem a obra: número de palavras, locuções, exemplos, apêndices e glossários temáticos.

No início do dicionário há uma introdução, denominada “Apresentação”, não assinada, mas que nos permite inferir que foi elaborada por seus autores, em que eles apresentam seu propósito ao idealizar o dicionário – facilitar a compreensão da língua espanhola; especificam os usuários aos quais o dicionário é destinado – aprendizes brasileiros de espanhol; indicam o idioma a que é dado destaque – o que se está aprendendo (espanhol); explicam o modo como foi idealizada a microestrutura; apresentam os critérios de seleção das entradas e as fontes de onde foram retiradas; e indicam a presença de apêndices gramaticais e de conjugação verbal. É importante ressaltar que, à medida que os autores apresentam os

⁴ *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol.*

elementos que compõem o dicionário, justificam os benefícios que a presença desses elementos trazem ao ensino e aprendizagem da LE.

No guia do usuário, denominado “Como está estruturado este dicionário”, são explicadas como estão estruturadas as páginas do dicionário, bem como os verbetes, tanto na direção espanhol → português, quanto na direção português → espanhol. A leitura dessa seção por parte dos aprendizes os auxilia na “leitura” do dicionário e, conseqüentemente, na busca das informações necessitadas. Para evitar que o aprendiz se desencoraje a consultá-lo, o que geralmente acontece, é composto, além de textos, de esquemas, proporcionado, assim, leitura fluida e clara.

Na lista de abreviaturas são explicitadas as abreviaturas das línguas portuguesa e espanhola usadas no dicionário. Há, também, uma página reservada a considerações sobre o alfabeto espanhol, assim como sua apresentação.

No sumário, há indicação das páginas de cada seção do dicionário.

No meio do dicionário, entre as direções espanhol → português e português → espanhol, há um glossário temático ilustrado, dividido em áreas temáticas: *clima, deportes, recreación, instrumentos musicales, cuerpo humano, ropa, en el aula, profesiones, transportes, muebles, reino animal, frutas, vegetales*. As ilustrações são fotos coloridas e atraentes, de modo que chamam a atenção do aprendiz e o auxiliam na aprendizagem de novas unidades léxicas na LE. Concordamos com Duran e Xatara (2007), quando afirmam que, em um dicionário de cunho pedagógico,

as ilustrações [...] além de transmitirem aspectos dificilmente apreensíveis pela descrição verbal, reforçam o aprendizado e a retenção do léxico, pois constituem um recurso a mais para a ancoragem do conhecimento na memória do aprendiz (DURAN e XATARA, 2007, p. 61).

No final da obra, há apêndices gramaticais da língua espanhola: lista de países e nacionalidades, números, abreviaturas, comunicação escrita em espanhol e tabelas de conjugações de alguns verbos. A presença desses elementos é de especial importância em um dicionário pedagógico, pois possibilita ao aprendiz autonomia em relação à resolução de tarefas, tanto em casa, quanto na sala de aula. Além disso, auxilia no processo de aquisição do léxico na LE.

2.5.2 Macroestrutura do Dicionário Bilingue Pedagógico

Na macroestrutura do dicionário, além da inclusão de classes gramaticais plenas (tais como substantivos, advérbios etc.), há a presença de palavras de áreas específicas (por exemplo, da História e da Medicina).

De acordo com os autores, além de serem lematizados os vocábulos de maior frequência, também são lematizados vocábulos utilizados no contexto de ensino e aprendizagem de E/LE no Brasil e em materiais didáticos usados em sala de aula. Assim, as unidades lexicais que constituem as entradas fazem parte do dia a dia de um falante prototípico da LE e do processo de aprendizagem da LE. Um dicionário bilingue pedagógico deve operar com um número limitado de palavras, de acordo com o nível de seu público-alvo, lematizando unidades léxicas que façam parte da realidade tanto da comunidade linguística cuja língua está sendo aprendida, quanto da comunidade linguística dos usuários do dicionário, possibilitando, assim, que sejam efetivamente aprendidas e usadas pelos aprendizes.

2.5.3 Microestrutura do Dicionário Bilingue Pedagógico

No dicionário bilingue pedagógico analisado, os verbetes são estruturados de forma diferente em cada direção. Na direção português → espanhol, as definições são sinonímicas, isto é, apresentam equivalentes de tradução. De acordo com Duran e Xatara (2007, p. 52), as definições, tanto em LM, quanto LE, são dispensáveis nos dicionários para codificação, visto que o aprendiz busca por palavras cujos significados já conhece.

Já na direção espanhol → português, as definições, além dos equivalentes de tradução, apresentam, também, paráfrases e definições. Os autores do dicionário, na “Apresentação”, justificam o modelo de definição adotado na decodificação:

[...] a simples transcrição de palavras de uma língua a outra, sobretudo no âmbito do espanhol para o português, pouco esclarece a quem consulta um dicionário. Por isso, optamos por oferecer, de maneira sucinta, o(s) significado(s) ou acepção(ões) de cada vocábulo, o que, se em algum caso não é indispensável, nunca será supérfluo. [...] Dessa forma, o consulente entenderá o significado da palavra mesmo que não a conheça em português (DIAZ; GARCÍA-TALAVERA, 2008, p. 7).

Ainda na direção espanhol → português, a palavra que encabeça o verbete é destacada em cor vermelha, apresentando separação silábica e posição da sílaba tônica. O uso de cores é um diferencial nos dicionários pedagógicos, visto que “quebram a monotonia” das páginas e chamam a atenção do consulente para a informação em destaque. Além disso, facilitam a busca dos vocábulos. Entretanto, não há indicação sobre a pronúncia da palavra-entrada, o que é uma falha, visto que isso possibilitaria ao aprendiz informações que ajudariam a produção oral das palavras na LE, sem ter de recorrer ao professor. Na direção português → espanhol, não há indicação de pronúncia da palavra-entrada, mas essa informação seria dispensável, visto que se trata da LM do aprendiz. Nessa direção, também há “Notas de uso”, em que são apresentadas informações de caráter gramatical, cultural, entre outros.

É possível encontrar o que os autores denominam “Boxes com estruturas comunicativas”, isto é, pequenos quadros com estruturas de uso corrente, relacionadas a uma palavra da página na qual está cada boxe. Esses boxes trazem informações que vão além das que são comumente apresentadas nos verbetes.

Em ambas as direções há indicações de marcas de uso e de registro, tais como: marcas diafásicas (linguagem figurada), diastráticas (linguagem familiar) e diatópicas (regionalismos). A presença dessas marcas torna o aprendiz apto “para produzir um discurso mais natural e próximo daquele de um falante nativo” (DURAN e XATARA, 2007, p. 52).

Com relação aos regionalismos, trata-se do acesso do aprendiz para além da variedade padrão da língua que está aprendendo (no caso, o espanhol peninsular), a outras variedades regionais dessa língua.

Para o aprendiz de LE, ser exposto a falsos amigos é de especial importância para que possa se expressar na LE sem que haja falhas ou interpretações equivocadas na interação com um falante nativo dessa língua. Entretanto, essas indicações geralmente são feitas por abreviaturas e símbolos, o que torna a leitura do verbete densa e desmotivante, fazendo com que o leitor interrompa a leitura para averiguar os significados deles. O ideal em um dicionário pedagógico é que não haja abreviaturas e símbolos e que todas as indicações sejam feitas por extenso.

Há exemplos, seguidos de suas traduções, de modo que o aprendiz pode visualizar o emprego da palavra buscada em contextos de uso. Não há indicação se esses exemplos foram criados pelos autores ou se foram extraídos de *corpora*. Entretanto, é possível afirmar que se trata de exemplos dos lexicógrafos, já que, no “Guia do usuário”, os autores escrevem que os exemplos são apresentações de palavras em contextos de uso possíveis.

Duran e Xatara (2007) mostram que exemplos criados por lexicógrafos, com frequência, são mais eficientes do que os autênticos, porque esses profissionais utilizam um vocabulário adequado ao nível dos aprendizes ao qual o dicionário é destinado e buscam apresentar a unidade lexical em seu mais característico contexto de uso.

Igualmente, há a presença de fraseologismos como subentradas. A inclusão de fraseologismos em dicionários de cunho didático é essencial, pois “intervêm nos aspectos de interação social, outorgam coesão ao discurso e são usadas como estratégia para efetivar a comunicação de modo expressivo” (MOLINA, 2006).

O dicionário bilíngue pedagógico é uma obra lexicográfica que apresenta muitas qualidades positivas para o ensino de línguas, devendo ser instrumento de apoio para aprendizes. No entanto, reconhecemos as limitações que, muitas vezes, esse dicionário apresenta. Acreditamos ser essencial a consecução de pesquisas metalexigráficas cujo propósito seja analisar a interação dessa obra com seus consulentes, a fim de estabelecer parâmetros que auxiliem os lexicógrafos na elaboração de dicionários bilíngues pedagógicos que, cada vez mais, satisfaçam, com eficácia e qualidade, as necessidades dos aprendizes de LE.

3 O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, expomos várias faces do trabalho com o dicionário em sala de aula: o uso do dicionário em relação à aprendizagem do léxico, o apoio do dicionário nas atividades de tradução e a didática do dicionário.

3.1 O DICIONÁRIO E AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

O uso do dicionário constitui-se como um ato de comunicação no qual participam o lexicógrafo – que é o emissor –, o usuário – que é o receptor –, e o dicionário – que é o canal de comunicação (MOLINA, 2006, p. 29). Esse ato comunicativo tem caráter pedagógico, pois o receptor que recorre à obra lexicográfica para verificar informações acerca da semântica, sintaxe, fonética, pragmática etc., necessária à aquisição da língua está em processo de aprendizagem.

De acordo com Alvar Ezquerro (2003, p. 13), essa obra lexicográfica possui como funções ajudar na: a) decodificação escrita (leitura); b) na codificação escrita (escritura); c) na decodificação oral (compreensão oral); d) na codificação oral (expressão oral); e) na decodificação de LE (tradução de LE à LM); f) na codificação de LE (tradução de LM à LE). Para que os aprendizes possam tirar o máximo proveito do dicionário nessas atividades, Alvar Ezquerro (2003) salienta que o professor deve ter um profundo conhecimento dessa obra, de modo que possa instruir seus alunos no seu manuseio.

Nos tópicos seguintes, exploramos essas atividades, bem como a necessidade do ensino do uso do dicionário para que essas atividades sejam bem-sucedidas.

3.2 O DICIONÁRIO E A APRENDIZAGEM DO LÉXICO

A competência léxica é um dos pré-requisitos necessários ao aprendiz de LE para que possa se comunicar de modo efetivo na LE, por isso, desde os níveis iniciais, essa competência deve ser trabalhada de modo que o aluno adquira o repertório léxico usual e frequente na língua-alvo. Esta competência envolve mecanismos cognitivos complexos e possui-la, em linhas gerais, significa conhecer os conceitos que designam as unidades léxicas, unidades pluriverbais e demais peças linguísticas de uma língua.

De acordo com Sanjuan Álvarez (1991, p. 99) a competência léxica compreende: a) a aquisição progressiva do conhecimento dos traços semânticos das unidades

léxicas, por meio do contraste com outras palavras e da experiência cognitiva, afetiva e sensorial da realidade; b) o conhecimento sobre o modo como se usam as palavras, do ponto de vista sintático e social; c) a habilidade de alocar as unidades léxicas em redes associativas, de caráter social e cultural, e o conhecimento geral do mundo.

O *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*: aprendizaje, enseñanza, evaluación é um importante documento publicado em 2001. Sua finalidade foi, entre outras, suscitar a reflexão acerca dos objetivos e da metodologia para o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse documento, a competência léxica compõe, com outras competências (gramatical, semântica, fonológica, ortográfica, ortoépica), a competência linguística necessária ao falante ou aprendiz para a realização de suas intenções comunicativas. O desenvolvimento da competência léxica envolve o conhecimento de elementos léxicos e gramaticais. Os elementos léxicos constituem-se de: fórmulas fixas, modismos, estruturas fixas, frases feitas, regime semântico e polissemia. Já os elementos gramaticais envolvem: artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes pessoais, pronomes relativos, advérbios interrogativos, possessivos, preposições, verbos auxiliares e conjunções. O aprendiz deve, então, gradativamente, dominar esses elementos, de modo a chegar a ter domínio de vocabulário.

Apesar da complexidade dessa competência e da relevância da aquisição do léxico para o ensino e aprendizagem de uma LE, no século XX, com o advento de enfoques comunicativos, em substituição aos métodos anteriores, houve uma desvalorização do léxico. De acordo com Lewis (2002), isso se deve à dicotomia *Gramática X Vocabulário*, que inibiu o desenvolvimento do papel do léxico no ensino e aprendizagem de uma língua. O léxico passou a ser visto como sendo de natureza arbitrária e composto por itens individuais de vocabulário.

O linguista Alvar Ezquerria (2003, p. 8) explica que o ensino do vocabulário, geralmente, desperta interesse apenas no ensino de LM, apesar de ser grande sua importância para o ensino de LE. Segundo Alvar Ezquerria (2003), uma das razões para que esse descaso ocorra é a tendência de se acreditar que para aprender o léxico, basta ter um pouco de constância e de memória:

Parece ser un lugar común la creencia de que el léxico se acrecienta con un poco de constancia y de memoria, por lo que su enseñanza, tanto en la de la lengua materna como en las segundas lenguas, resulta fácil, pues está al alcance de todos y sirve para dar cuenta de realidades bien conocidas, de conceptos, abstracciones, relaciones, etc., que ha necesitado manejar el hablante en algún momento de su vida (ALVAR EZQUERRA, 2003, p. 8).

A relevância dada às disciplinas linguísticas Morfologia, Semântica, entre outras, em detrimento da Lexicologia, acarretou no “desprezo” do léxico. No entanto, o estudioso destaca a importância de seu ensino: os falantes, para falarem ou escreverem, recorrem ao léxico, visto que se trata de um dos alicerces da comunicação verbal.

Entretanto, na atualidade, entre outros, com a “Abordagem Lexical” de Lewis (2002), houve uma revalorização do léxico, concebido agora como o “coração da língua”, e de seu ensino. Alguns dos princípios dessa proposta são: a) a linguagem consiste em léxico gramaticalizado, não em gramática lexicalizada; b) a comunicação linguística se dá por meio de blocos linguísticos, portanto a dicotomia *Gramática X Vocabulário* é inválida; c) a gramática enquanto estrutura é subordinada ao léxico. Assim, o dicionário enquanto obra que carrega consigo o léxico de uma língua assume importante papel para a aquisição do léxico por aprendizes de línguas.

Martín García (1999, p. 13) afirma que o dicionário, enquanto obra de aprendizagem, proporciona ao aprendiz a possibilidade de ampliação do caudal léxico de uma língua, em especial da LE.

El diccionario, como obra de aprendizaje, adquiere una importancia predominante, más aún cuando se trata de estudiantes de una lengua extranjera, dados que éstos necesitan mucha más información sobre el uso de una palabra que un estudiante o hablante nativo (MARTÍN GARCÍA, 1999, p. 13).

Lewis (2002), tratando especificamente do ensino de língua inglesa, fala que o dicionário é o recurso menos usado por aprendizes de inglês, pois, com frequência, é visto como útil apenas para a consulta de palavras desconhecidas. No entanto, argumenta que um bom dicionário é uma importante estratégia de aprendizagem, visto que proporciona ao aprendiz valiosas informações. Por isso, afirma que, no ensino estruturado de acordo com a “Abordagem Lexical”, é essencial que os estudantes recorram a esse instrumento.

Segundo Alvar Ezquerro (2003), o dicionário pode prestar uma ajuda inestimável no ensino e aprendizagem do léxico de uma língua e de vocabulários particulares, além de ser uma obra de referência com o qual os falantes se identificam e se sentem familiarizados, pois os acompanha desde que começam a estudar ou a refletir sobre a língua. No entanto, alerta para o fato de que não há um dicionário ideal para todas as necessidades dos aprendizes: cada obra lexicográfica possui finalidades específicas.

Camorlinga Alcaraz (2006) reflete acerca da revalorização do ensino do léxico na atualidade e da importância do uso do dicionário para tal. De acordo com o

estudioso, “o meio comum de se adquirir a habilidade e a competência lexical [...] é, via de regra, pelo uso do dicionário” (CAMORLINGA ALCARAZ, 2006, p. 123). Além disso, é o dicionário que acompanha o falante de uma língua, seja materna, seja estrangeira ao longo de sua vida, visto que a sintaxe possui um número reduzido de regras e o léxico, por sua vez, está em contínua expansão, devendo, portanto, o dicionário acompanhar aqueles que estão “permanentemente às voltas com as palavras”.

Molina (2006) relaciona o uso do dicionário não só à aquisição do léxico, mas também à autonomia do aprendiz em relação à sua aprendizagem. No que diz respeito à aquisição do léxico, afirma que uma das principais tarefas do aprendiz de LE é a acumulação gradual do conhecimento léxico, sendo o dicionário um elemento fundamental para que isso ocorra. Quando recorre ao dicionário, o aluno pode adquirir dois tipos de conhecimento: busca de conhecimento e aquisição de conhecimento enquanto busca conhecimento. O primeiro é a resposta encontrada no dicionário para aquilo que se busca; o segundo, a informação adicional encontrada na busca. Além disso, o dicionário serve como reforço para o conhecimento de uma palavra, uma frase ou outro tipo de informação gramatical ou pragmática, confirmando hipóteses inferidas pelo aprendiz durante, por exemplo, a leitura de um texto.

Já em relação à autonomia do aprendiz proporcionada pelo dicionário, Molina (2006) afirma se tratar de um aspecto crucial no processo de aprendizagem. Além disso, assinala que, desde os primeiros anos de formação do indivíduo, o dicionário possibilita essa ocorrência, porque, em razão de ser uma obra acessível – em casa, na biblioteca da escola –, o usuário conscientiza-se de que é possível, de forma independente, pesquisar sobre os significados, os usos e os aspectos gramaticais das palavras.

Bevilacqua (2006, p. 108) destaca que a aquisição do léxico, juntamente com a gramática, possibilita ao aprendiz de LE que, gradativamente, se expresse na LE, pois o léxico é composto “pelas palavras que representam o mundo, as realidades possíveis do lugar em que se fala determinada língua”, dispondo aos seus usuários informações não só para a compreensão dos significados das palavras, mas principalmente para sua aprendizagem. Bevilacqua (2006) centra-se especialmente no dicionário bilíngue e conclui que por ser uma obra lexicográfica cuja função é estabelecer conexão entre duas culturas, é uma ferramenta essencial no processo de aquisição de uma LE e, por conseguinte, do léxico da língua-alvo.

Para Rodríguez-Piñero Alcalá (2006), o uso do dicionário como ferramenta para aquisição do léxico possibilita que o aprendiz aprenda e domine a LE, pois o ajuda a

ampliar seu vocabulário e a empregá-lo com maior precisão. Além disso, por meio do dicionário, é possível conhecer, além de significados, aspectos culturais da LE.

Em sua pesquisa de Mestrado, Vital (2006) investigou o uso de dicionário em aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental. Para essa pesquisadora, o uso do dicionário e a aquisição do léxico estão relacionados no processo de ensino e aprendizagem de LE, porque a concepção do professor acerca da competência léxica e da aprendizagem e ensino do vocabulário interfere no uso que os alunos fazem da obra lexicográfica em sala de aula. Se, para o professor, a concepção de aquisição de unidade léxica for restrita apenas à capacidade de reconhecimento de significados, formar-se-ão consulentes que recorrerão ao dicionário apenas para consulta de informação semântica. Em contrapartida, se o professor tiver uma visão mais abrangente acerca do que compõe o conhecimento lexical, tais como, colocabilidade, frequência, restrições de uso, derivações e flexões, propriedades gramaticais e estruturais, valor denotativo e conotativo, trabalhando esses aspectos sistematicamente na aula, motivará o aprendiz a recorrer ao dicionário para buscar essas informações. Assim, o dicionário deixa de ser apenas uma obra de consulta ocasional, para se configurar como material didático de apoio à aquisição do léxico da LE.

Krieger (2007, p. 298), ao focalizar o dicionário de língua portuguesa para o ensino de LM a aprendizes brasileiros, aponta que o uso dessa obra lexicográfica favorece o desenvolvimento cognitivo do aluno, em especial no que diz respeito à aquisição do léxico, visto que permite ampliar conhecimentos acerca do vocabulário, dos diversos significados de palavras e expressões, da norma padrão, de aspectos históricos, gramaticais, de usos e variações sociolinguísticas. Assim, a pesquisadora defende seu valor de “potencial instrumento didático”, visto que auxilia no “desenvolvimento de competências básicas inerentes a todo aprendizado”.

A competência léxica é essencial para que o aprendiz de LE possa comunicar-se de modo efetivo na LE, posto que o léxico constitui-se como um dos alicerces da comunicação verbal. Desse modo, o dicionário, enquanto obra que recolhe o léxico de uma ou mais línguas, torna-se um importante aliado a sua aquisição, tanto LE, quanto da LM. Por meio dele, é possível conhecer não só significados, mas aspectos culturais de uma língua. Além disso, essa obra lexicográfica proporciona ao aprendiz autonomia em relação à aprendizagem de língua e, em razão de o léxico estar em constante expansão, trata-se de um instrumento que o acompanhará para o resto de sua vida.

3.3 O DICIONÁRIO NA TRADUÇÃO

A tradução no processo de ensino e aprendizagem de LE pode ocorrer tanto na decodificação de LE ou tradução (tradução de LE a LM), quanto na codificação de LE ou versão (tradução de LM a LE).

Há alguns anos, a prática de tradução de textos nas aulas de LE era condenada, em razão da consideração de alguns estudiosos em relação à interferência que a LM do aprendiz poderia causar no processo de aprendizagem da LE. No entanto, nas últimas décadas, a tradução em sala de aula vem sendo reavaliada e o estigma de que é prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem de LE vem dando lugar à noção de que se trata de uma prática importante (WELKER, 2003; ROMANELLI; BOHUNOVSKY, 2009).

Romanelli (2009, p. 209), em seu artigo, sugere que a prática tradutória em sala de aula propicia a aprendizagem da língua alvo, diminui o filtro afetivo, favorece a autonomia e uma maior competência metalinguística, pragmática e cultural ao aprendiz de LE. O pesquisador cita Atkinson (apud ROMANELLI 2009, p. 215) e apresenta os benefícios da tradução propostos pelo autor para o contexto de ensino e aprendizagem de LE, a saber: a) o aluno reflete acerca do significado das palavras dentro de um contexto; b) o aprendiz é levado a pensar “comparativamente”, conscientizando-se das diferenças entre a LM e a LE, deixando de cometer alguns erros comuns; c) o aluno é incitado a esforçar-se mais para se expressar na língua que está aprendendo, fazendo uso das estruturas gramaticais, linguísticas e semânticas que já conhece; d) confere, ainda que de forma breve, um novo ritmo à aula; e) é uma atividade da vida real: em vários momentos da vida profissional ou pessoal, o aprendiz pode fazer uso dessa habilidade.

Para a consecução de atividades que envolvem a tradução, o dicionário tem um papel relevante, pois é a ele que o aprendiz recorre quando não consegue inferir, por meio do contexto, o significado de uma unidade léxica.

Como mencionamos anteriormente, o dicionário, em sala de aula, pode auxiliar os aprendizes de LE na decodificação de LE ou tradução, isto é, na tradução da LE para a LM. No entanto, não é essa ideia que muitos professores de LE têm acerca dessa obra lexicográfica nas atividades de decodificação. Tono (2001) explica que há uma crença entre esses profissionais de que o uso do dicionário interrompe o processo natural de leitura de um texto, interferindo na memória de curto prazo e rompendo o processo de compreensão. Ao longo desse tópico, com base em opiniões de estudiosos e análises de pesquisas realizadas

acerca dessa temática, buscamos desmitificar essa ideia, apontando os efeitos positivos que o uso dessas obras provoca na consecução de atividades de decodificação por aprendizes.

Mackintosh (1998) realizou uma pesquisa de campo com estudantes canadenses de Tradução, a fim de verificar o uso dos dicionários que os estudantes fazem quando traduzem textos especializados da LE para a LM e os efeitos das obras lexicográficas no processo de decodificação escrita. Para tal, os alunos tiveram acesso a dicionários gerais de língua monolíngues, bilíngues, híbridos (ou semibilíngues) e especializados, bem como a uma base de dados de termos. Essa pesquisadora verificou que os dicionários mais usados pelos alunos foram dicionários semibilíngues, seguidos dos dicionários bilíngues. No entanto, apesar de os dicionários semibilíngues figurarem em primeiro lugar, com frequência, as consultas a essas obras restringiam-se apenas ao equivalente de tradução. Igualmente, a pesquisadora verificou que os elementos das entradas dos dicionários mais frequentemente consultados são: 1) equivalentes ou definições ou ambos (em diferentes dicionários); 2) equivalentes apenas; 3) definições apenas; 4) equivalentes e definições (em apenas um dicionário: dicionário híbrido). Dentre as conclusões a que o estudo levou, a pesquisadora fala da importância do uso do dicionário no processo de tradução da LE para a LM, pois observou que, durante o processo de decodificação, os aprendizes recorreram exaustivamente aos dicionários, e apontaram essa estratégia de uso como positiva, em contraponto com o que, geralmente, professores recomendam: que o uso do dicionário deve ser feito antes do processo de tradução.

Em sua pesquisa, Tono (2001) investigou o uso de dicionário em atividades de compreensão por alunos japoneses de 1º grau de uma escola no Japão. A grande maioria dos sujeitos de pesquisa havia passado por um treino básico para o manuseio de dicionários, de modo que eram relativamente competentes em relação ao uso dessas obras lexicográficas. Além disso, possuíam habilidade de leitura em LE. As conclusões a que o pesquisador chegou foram positivas: há uma significativa diferença na performance dos sujeitos de pesquisa que fizeram uso do dicionário durante o processo de compreensão de textos, pois aqueles que não recorreram à obra lexicográfica cometeram mais erros. Além disso, os estudantes que tinham mais competência no manuseio de dicionários se saíram melhor na atividade de compreensão, o que permite comprovar que o uso contínuo de dicionários provoca efeitos positivos nas atividades de decodificação escrita.

Werner (2005) contrapõe o dicionário monolíngue e o bilíngue e conclui que o uso de dicionários bilíngues é indispensável para a compreensão de textos. O metalexígrafo compara denominações de árvores lematizadas em dicionários monolíngues e

de aprendizagem da língua espanhola e em dicionários bilíngues espanhol-alemão. Por meio da comparação, afirma que na consulta ao dicionário bilíngue, o aprendiz germanófono, certamente, identificaria a espécie de árvore lematizada, pois ativaria o conhecimento de sua língua e cultura maternas.

Ferreira (2006) aplicou uma pesquisa para, entre outras finalidades, analisar a influência do dicionário bilíngue durante o processo de leitura de textos em E/LE por alunos de graduação, estudantes em estágio inicial de espanhol. Diferentemente de Tono, os sujeitos de pesquisa não haviam sido previamente treinados para o manuseio de dicionários, tampouco tinham habilidade de leitura em LE, ainda assim os resultados obtidos com a pesquisa foram positivos, pois, por meio da análise dos dados, percebeu-se que o dicionário bilíngue influenciou positivamente a compreensão dos textos em espanhol. Os aprendizes que fizeram uso do dicionário bilíngue saíram-se melhor no processo de leitura de textos em língua espanhola do que os que não o usaram. De acordo com a pesquisadora,

os dados apontaram que quando os alunos utilizaram o DB [dicionário bilíngue] os resultados foram mais bem sucedidos, porque além de terem a possibilidade de inferir, havia o dicionário como auxílio para confirmar se determinada palavra fora entendida com precisão e para consultar sobre aquelas palavras ainda desconhecidas por eles. Essas foram as vantagens auferidas pelo uso do DB em tarefas de leitura e compreensão de textos (FERREIRA, 2006, p. 130).

Essa constatação também foi percebida pelos sujeitos de pesquisa que recorreram à obra lexicográfica, pois a consideraram um instrumento essencial nas atividades em que participaram (é importante ressaltar que os dicionários utilizados apresentaram muitas falhas, que serão explorados no tópico 3.4). No entanto, as vantagens do uso desse repertório lexicográfico na decodificação escrita superaram suas lacunas.

O dicionário, portanto, é uma importante estratégia de aprendizagem durante a decodificação, pois provoca efeitos positivos na compreensão de textos, em especial se os aprendizes o manusearem adequadamente. 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. Igualmente, por meio dele, confirmam hipóteses acerca dos significados das palavras e conhecem significados de termos desconhecidos. Além disso, muitos aprendizes veem o uso de obras lexicográficas como essencial em atividades dessa natureza.

Escrever em LE é uma tarefa complexa: exige muita leitura e prática na LE. De acordo com Rivers (1975), para que um aprendiz de LE tenha sensibilidade para o uso adequado de formas e combinações linguísticas em LE, é necessário que não só leia, mas também escute a LE, pois

é pouco provável que consiga escrever com facilidade coisas que não consegue dizer para si mesmo e, até que tenha lido consideravelmente, não estará familiarizado com a forma típica de expressão dos falantes nativos na escrita, independentemente de suas finalidades (RIVERS, 1975, p. 239).

Prática de escrita e de escuta de LE implica em conhecimentos acerca de determinadas categorias de informação. Segundo Rundell (1999), para que o aprendiz tenha êxito na produção linguística, é necessário que saiba o comportamento sintático das unidades léxicas, preferências colocacionais e restrições seletivas, características sociolinguísticas – de registro e regionalismos, características semânticas e efeitos contextuais, categorias essas que devem ser consideradas no momento de avaliar as informações que serão usadas na produção.

Além de prática de escrita e de escuta na LE, Duran (2008) aponta fatores que influenciam a escrita em LE, a saber: a) proficiência em LE; b) habilidades de consulta em dicionários e outras fontes; c) talento para a escrita; d) conhecimento de gêneros; e) dicionários; g) distância entre LM e LE. Os quatro primeiros fatores dependem do usuário, já os dois últimos não.

Rundell (1999) já havia apontado a necessidade de obras lexicográficas como apoio para a realização de versão há alguns anos. Para tal, explicou como ocorre o processo de produção escrita por aprendizes de LE com e sem o auxílio do dicionário. De acordo com o lexicógrafo, o aprendiz que se depara com alguma dificuldade, em atividades de produção, tais como fala, escrita e tradução da LM para LE, não pode recorrer ao dicionário, faz uso das “estratégias de comunicação” – aproximação, generalização e circunlóquios. Embora essas estratégias propiciem ao aprendiz o uso de diversos recursos lexicais para as atividades de produção, reduzem as possibilidades de variação lexical, restringindo as preferências sintáticas e colocacionais das unidades léxicas.

Quando o aprendiz tem a possibilidade de recorrer ao dicionário, pode se deparar com alguns problemas, tais como encontrar a entrada “certa”; falta de habilidade e persistência para consultá-lo; identificar o sentido adequado de uma palavra polissêmica, mas ainda assim, Rundell (1999) defende a utilidade de dicionários monolíngues pedagógicos, pois, além de serem fáceis de manusear, atendem às necessidades de produção dos usuários, porque disponibilizam informações lexicais e gramaticais qualitativa e quantitativamente

essenciais: colocações, fraseologias, comportamento sintático das unidades léxicas, frequência, além de apresentarem definições e significados claros e completos e serem elaborados com base em *corpora* de aprendizes (textos produzidos por aprendizes) que auxiliam os lexicógrafos a identificar as dificuldades dos aprendizes, prevenindo, assim, erros na LE.

Enecoiz Osinaga (2000) também apontou o apoio de obras lexicográficas na versão. Segundo a estudiosa, o dicionário bilíngue é imprescindível para essa atividade, pois é a ele que o aprendiz recorre quando, em atividades de produção escrita, necessita de equivalentes de tradução na LE para empregar em seu texto. No entanto, para conhecer as marcas de uso e os contextos em que esses equivalentes são empregados, deve-se recorrer ao dicionário monolíngue, fazendo, assim, um uso combinado desses dois tipos de dicionários na tarefa de produção textual em LE.

Ao longo das últimas três décadas, pesquisadores têm se interessado por observar o uso de dicionários nas atividades de produção em salas de aula de LE. Retomamos, a seguir, algumas pesquisas que foram realizadas com essa finalidade, bem como algumas opiniões acerca dessa temática.

No início da década de 80 do século XX, Ard (1982) aplicou uma pesquisa de campo cujo propósito era analisar dicionários bilíngues e o uso deles como parte do processo de produção escrita por estrangeiros que viviam nos Estados Unidos e aprendiam inglês como segunda língua. O contexto daquela época já era bastante parecido ao atual, conforme apontado por Tosque (2002), vinte anos depois: os estudantes de LE mostravam-se favoráveis ao uso de dicionários bilíngues, no entanto essa prática era desencorajada por professores de língua e de metodologia do ensino de línguas. Entre as razões para tal, havia a crença de que o uso desse tipo de obra lexicográfica propiciava a influência da LM dos aprendizes em suas produções escritas, bem como os levava a cometer erros. As conclusões a que o pesquisador chegou se contrapõem às crenças acerca do dicionário bilíngue: na expressão escrita, a influência da LM do aprendiz deve-se muito mais por seu *lexicon* nessa língua, do que pelo uso do dicionário bilíngue; o uso dessa obra pode levar o aprendiz a cometer apenas alguns tipos de erros, decorrentes, principalmente, da ausência de algumas informações nos verbetes, por exemplo, frequência, distinções de significados, colocações, palavras denotativas etc. No entanto, muitos erros são cometidos sem que esse dicionário seja consultado. Assim, Ard (1982) afirma que os dicionários bilíngues podem e devem ser usados no processo de ensino e aprendizagem de LE como apoio à produção escrita. Entretanto, não

devem ser os únicos instrumentos utilizados, mas devem formar parte de um conjunto de estratégias para desenvolver a habilidade de expressão escrita nos aprendizes de LE.

Harvey e Yuill (1997) realizaram uma pesquisa com sujeitos de várias nacionalidades que frequentavam curso de inglês para estrangeiros (provavelmente na Inglaterra). O objetivo dos autores era observar o uso de um dicionário monolíngue pedagógico (*Collins COBUILD English Language Dictionary*) na produção escrita dos aprendizes, de modo a estabelecer as razões pelos quais os estudantes voltam-se para o dicionário quando estão envolvidos em uma atividade de produção escrita e quão útil o dicionário monolíngue pedagógico pode ser no momento de fornecer informações para os problemas que surgem durante o processo de escrita. As pesquisadoras constataram que, em ordem decrescente, os motivos que levaram a consultas ao dicionário foram: ortografia, significado, existência, sinonímia, gramática, registro, colocações e flexão. A conclusão a que chegaram foi que:

Quando os aprendizes escrevem, necessitam de dicionários que lhes forneçam, acima de tudo, informações sobre ortografia e significado. Todas as outras categorias de informações, incluindo informações sintáticas, colocacionais e sobre sinônimos são requeridas em menos grau (HARVEY; YUILL, 1997, p. 271).

O dicionário que compunha o *corpus* da pesquisa satisfaz a maioria das necessidades de consulta dos aprendizes, e as dificuldades encontradas por eles decorreram da ausência da informação demandada ou do lugar em que a informação se encontrava nas entradas cuja extensão era grande.

Komuro e Yamada (2000) realizaram uma pesquisa com japoneses universitários estudantes de inglês em Tóquio. Analisaram, por meio de questionários, o uso que os aprendizes fazem de dicionários na produção escrita. Os professores constataram que a maior parte dos alunos usa dicionários de recepção – obras lexicográficas elaboradas para auxiliar na compreensão e tradução da LE, de forma que são mais extensas, abarcando um número maior de vocábulos e prescindindo de informações como pronúncia e comentários semânticos para equivalente (SANTOS, 2006). Um número menor de estudantes combina o uso de dois tipos de dicionários: de recepção e de produção (dicionários menos extensos do que os de recepção, elaborados de acordo com o estágio de aprendizagem na LE, apresentando, assim, vocábulos essenciais para a produção linguística do aprendiz, conforme o nível dele, e que são acompanhados de informações sobre pronúncia e valência sintática). Pôde-se observar também que muitos alunos possuem dicionário de produção, mas não têm

muitas oportunidades de produzir em inglês com seu apoio. Além disso, muitos alunos não compram dicionários quando entram na universidade, utilizando as obras lexicográficas que já tinham quando estavam no ensino fundamental ou médio e, geralmente, para os estudos acadêmicos, esses dicionários não são apropriados.

Sobre o uso de dicionários na tradução, os aprendizes recorrem a dicionários de recepção para checar se a unidade lexical que estão usando é apropriada para expressar uma ideia ou para ver como um termo pode ser usado. Em relação aos dicionários de produção, os estudantes consultam-nos para traduzir equivalentes japoneses e para buscar uma expressão/palavra apropriada que expresse melhor uma ideia.

Por fim, os pesquisadores recomendam o uso de dicionários de produção do tipo *learner's dictionaries* para estudantes do nível intermediário ou para lidar com questões culturais. Já os alunos de níveis mais avançados devem usar dicionários monolíngues não apenas para recepção, mas também para produção.

Werner (2005) contrasta o dicionário bilíngue e o monolíngue nas atividades de produção por aprendizes de LE. De acordo com o pesquisador, o dicionário bilíngue apresenta muitas vantagens. A primeira delas refere-se à busca de palavras desconhecidas: no dicionário bilíngue é muito mais fácil, pois o aprendiz pode partir de uma palavra já conhecida de sua língua materna, identificando as acepções de palavras antes desconhecidas na língua que aprende com significados já conhecidos da língua aprendida anteriormente. Trata-se de um processo de transferência de conhecimentos semânticos, que facilita e possibilita a aprendizagem mais rápida das acepções parecidas entre as palavras da LM do aprendiz e as da língua que aprende. Já o dicionário monolíngue não permite que sejam encontradas palavras desconhecidas para expressar uma intenção comunicativa. A segunda vantagem está relacionada à busca de palavras onomásticas e de suas palavras derivadas, pois, pela mesma razão apresentada anteriormente, no dicionário bilíngue é possível encontrá-las sem dificuldades, o que seria trabalhoso no dicionário monolíngue, já que as palavras onomásticas mudam de uma língua à outra. O autor conclui que problemas advindos da consulta ao dicionário bilíngue ocorrem devido às imperfeições de determinados dicionários ou de seu manuseio inadequado. Já no dicionário monolíngue, os problemas são inerentes a esse tipo de obra lexicográfica.

Durão e Zacarias (2007) aplicaram uma pesquisa para analisar o efeito do uso de dicionários bilíngues escolares na produção escrita de universitários aprendizes de inglês. As pesquisadoras constataram que o uso desse tipo de obra lexicográfica é útil durante

a atividade de produção, proporcionando um tipo de conhecimento significativo ao aprendiz em relação a informações gramaticais, palavras polissêmicas e expressões de uso comum.

Concluimos que a expressão escrita em LE é uma atividade complexa e o dicionário configura-se como uma ferramenta útil para a consecução dessa atividade, pois permite aos aprendizes lidar com as dificuldades que podem persistir. Além disso, o uso do dicionário durante a produção escrita evita que os estudantes recorram constantemente às estratégias de comunicação que, muitas vezes, empobrecem o discurso do falante. Tanto o dicionário monolíngue, quanto o bilíngue apresentam vantagens para essa prática: o primeiro possibilita conhecer marcas de uso e os contextos nos quais as unidades léxicas são empregadas; já o segundo, a busca de palavras desconhecidas na LE e a realização do processo de transferência de conhecimentos semânticos. Por isso, muitos pesquisadores acreditam que o ideal seria fazer uso combinado desses dois tipos de dicionários durante o processo de produção escrita em LE.

3.4 PROBLEMAS DO DICIONÁRIO BILÍNGUE EM RELAÇÃO AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Neste tópico, apresentamos reflexões de pesquisadores em relação às limitações do dicionário bilíngue e as consequências para o ensino de aprendizagem de LE.

Schmitz (2001) analisou dicionários bilíngues português-inglês/inglês-português e constatou os seguintes problemas: a) limitação no número de vocábulos arrolados; b) ausência de “expressões vernáculas e castiças” ou fraseologismos da língua portuguesa e respectivos equivalentes na língua inglesa; d) superficialidade na apresentação das equivalências de ambas as línguas e e) ausência de marcas que indiquem os contextos em que os equivalentes podem ser usados. O pesquisador sugere que: 1. os dicionários bilíngues apresentem não apenas equivalentes, mas também definições das unidades léxicas; 2. exemplos tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa, e 3. verbetes com orações da LM, no caso o português, em que sejam apresentados fraseologismos, de modo a tornar o dicionário bilíngue uma “obra nacional, verdadeiramente brasileira e não um instrumento de dominação cultural”.

Xatara (2001) analisou dicionários bilíngues sob a ótica da tradução. Para ela, no exercício da tradução não se pode prescindir de dicionários, inclusive do dicionário bilíngue, pois eles possibilitam precisar, na língua para a qual se traduz, o termo mais adequado para a noção apresentada no texto a ser traduzido. Dentre as inconsistências encontradas por Xatara (2001), podemos citar: I. entradas compostas por sinônimos

justapostos, sem indicação de diferenças de significados e de usos; II. ausência de combinações sintático-semânticas frequentes e fixas; III. ausência de marcas diafásicas, diastráticas, de frequência e de sentido conotativo.

As considerações apresentadas por essa pesquisadora para que os dicionários bilíngues sejam mais eficazes no apoio à tradução foram: a) preceder os equivalentes de tradução por uma definição reduzida e exemplos, que respeitem tanto as limitações impostas pelo editor, quanto sanem as dúvidas do consulente quanto ao equivalente mais adequado para o termo a ser traduzido; b) especificar sistematicamente as combinações sintático-semânticas frequentes e fixas; c) apresentar as marcas diafásicas, diastráticas e de frequência e suas respectivas traduções, tanto na língua dos lemas, quanto na dos equivalentes. Com relação às marcas de sentido conotativo, Xatara (2001) afirma que é suficiente apenas indicá-las.

Werner (2005) analisou as limitações intrínsecas e os defeitos tradicionais, bem como os aspectos linguísticos geralmente descuidados nos dicionários bilíngues. De acordo com o estudioso, as deficiências dessa obra lexicográfica se devem, primeiramente a:

tradiciones no reflejadas, a la ausencia de la lingüística científica en este sector de la lexicografía, a la inercia de editoriales que persiguen intereses comerciales y a las precarias condiciones de trabajos en las que son elaborados, generalmente por un sólo autor o por pequeños equipos (WERNER, 2005, p. 79).

Além disso, geralmente, os dicionários bilíngues não oferecem informações paradigmáticas e sintagmáticas que realmente sejam úteis para o desenvolvimento linguístico do consulente. Por exemplo, as informações sobre colocações são apresentadas de forma insuficiente, aleatória e heterogênea, geralmente, por meio de glosas.

Ferreira (2006), após aplicar sua pesquisa para verificar o uso de dicionários bilíngues por aprendizes brasileiros de espanhol em atividades de compreensão, teceu algumas críticas acerca do que pôde observar sobre dessas obras lexicográficas: I. poucos verbetes; lematização de palavras comuns em vez de palavras raras, uma vez que, em razão da proximidade linguística entre as línguas portuguesa e espanhola os aprendizes inferem, por meio do contexto, os significados de unidades léxicas comuns, recorrendo ao dicionário para buscar palavras raras; II. inexistência de expressões idiomáticas, e falta de verbos em sua forma flexionada. Assim, a pesquisadora conclui que,

o DB [dicionário bilíngue] nem sempre é perfeito e não é incomum verificar-se que apesar de muito útil, dependendo de qual for utilizado, existem aspectos negativos, como o problema de adquirir palavras isoladas, descontextualizadas, o que causa uma relação unívoca entre a LM e a LE sem inseri-las num contexto (FERREIRA, 2006, p. 135-136).

Constatamos que o dicionário bilíngue apresenta limitações que podem trazer sérias consequências ao ensino e aprendizagem de uma língua, tanto em relação à aprendizagem do léxico, como na realização de atividades de decodificação e produção em LE. Muitas dessas limitações são consequências de condições externas ao trabalho dos lexicógrafos, tais como os interesses comerciais das editoras, as condições precárias de trabalho dos autores dos dicionários, e a distância entre a teoria e a prática, isto é, entre as pesquisas metalexigráficas, desenvolvidas em âmbito acadêmico, e a realidade de trabalho dos lexicógrafos. No entanto, apesar dessas limitações, acreditamos que o dicionário bilíngue constitui-se como uma importante ferramenta auxiliar de aprendizagem de LE, que deve ser usado nos ambientes escolares e universitários, mas é necessário que os aprendizes, ao usá-lo em sala de aula, tenham consciência de suas deficiências. Para tal, é imprescindível que os professores orientem seus alunos a lidarem com essas deficiências, sem deixar, entretanto, de explorar o dicionário em sua potencialidade.

3.5 O USO DO DICIONÁRIO

Neste tópico, refletimos acerca do ensino do uso do dicionário e das habilidades que o aprendiz de línguas deve ter para manuseá-lo adequadamente.

3.5.1 O Ensino do Uso do Dicionário

O uso do dicionário em sala de aula foi, ao longo de muitas décadas do século XX, ignorado e, até mesmo, proibido. De acordo com Poulet (1999), isso pode ser explicado pelo fato de a maioria dos professores considerar o uso do dicionário por estudantes iniciantes e intermediários como algo que atrapalha em vez de ajudar os aprendizes na aprendizagem de LE. Entretanto, ao longo dos últimos vinte anos do século XX e começos do século XXI, esse cenário começou a mudar: professores e linguistas tomaram por base pesquisas sobre o uso do dicionário em sala de aula, foram percebendo o papel fundamental que essa obra lexicográfica exerce como fator de aprendizagem.

No início da década de 1980, Ard (1982) afirmou ser importante ensinar como usar o dicionário; ou seja, mostrou que os estudantes devem receber instruções para manuseá-lo adequadamente.

Hernández (1993) defende o uso do dicionário em sala de aula e o justifica ao afirmar que o bom uso do dicionário conduz à melhor aprendizagem de uma língua. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os professores orientem seus alunos sobre como fazerem uso desse tipo de obra. É necessário que os professores atentem para três pré-requisitos: 1) eles devem ter uma sólida preparação lexicográfica, já que não se pode ensinar o manuseio de algo que não se conhece; 2) eles devem estar conscientes das limitações, do caráter temporal e do aspecto normativo do dicionário, evitando, assim, que seus aprendizes tornem-se dependentes deste e prejudiquem seu “espírito criativo” (tanto na compreensão quanto na produção em LE); 3) eles devem ter como objetivo tornar o estudante um usuário que saiba usar o dicionário com autonomia. Para que os professores atendam a esses pré-requisitos, Hernández (2008, p. 31) clama pela inclusão, nos currículos universitários, de disciplinas de Lexicografia, tais como Pedagogia do uso do dicionário e Crítica Lexicográfica, bem como a realização de projetos de pesquisas que lidem com essa área do saber.

No final do século XX, Poulet (1999) mostrou-se favorável ao ensino do uso do dicionário e apontou a necessidade de que esse ensino fosse integrado às atividades em aula, em vez de constituir-se como uma habilidade separada das demais trabalhadas em sala. O autor apresentou dados de uma pesquisa realizada em 1997 em Midlands, na Europa, com base em questionários, nos quais professores posicionaram-se frente ao uso e ao ensino do uso de dicionários em sala de aula. A análise dos questionários revelou que a maioria dos professores acreditava ser positivo o uso de dicionários no ambiente escolar, embora alguns tenham se mostrado inseguros, pois viam o uso do dicionário como algo potencialmente benéfico, mas confuso ao mesmo tempo.

Nesi (1999) fez uma pesquisa qualitativa, utilizando *e-mails*, com acadêmicos, professores, pesquisadores e pessoas envolvidas no treinamento de professores, todos ligados ao âmbito do ensino e aprendizagem de línguas e à Linguística Aplicada, no Reino Unido. A pesquisadora constatou quatro aspectos referentes às atitudes e visões dos informantes em relação ao ensino do uso do dicionário: a) estudantes entram na universidade com poucas habilidades para usar dicionários; b) há treinamentos insuficientes para o uso de dicionários na universidade; c) tarefas relacionadas ao uso de dicionários não são interessantes para professores e alunos; d) o ensino do uso de dicionários é importante.

Em relação ao primeiro aspecto, o de que os estudantes entram na universidade com poucas habilidades para o uso do dicionário, um grande número de informantes acredita que, realmente, os alunos chegam ao terceiro grau sem ter recebido orientações para usar dicionários. Algumas razões que foram apontadas para isso são: professores de LE acreditam que o ensino do uso de dicionários deve ficar a cargo de professores de LM, no entanto, estes não trabalham com essa questão em suas pautas escolares; o uso de dicionários é recomendando, mas os estudantes não são orientados a usá-los, porque se espera que eles já saibam como fazê-lo.

Sobre o segundo aspecto – insuficiência de treinamentos para o uso de dicionários na universidade, a maioria dos informantes afirmou que esses treinamentos eram dados apenas nas séries iniciais, de forma isolada. Apenas para dois informantes o ensino do uso de dicionários se deu de forma progressiva, ao longo dos anos em que estiveram na universidade. Alguns informantes apresentaram como explicação para que isso ocorresse o tempo escasso que os professores têm para ensinar como se usam dicionários.

No que diz respeito ao terceiro aspecto – impopularidade, entre professores e alunos, das tarefas relacionadas ao uso de dicionários, muitos informantes apontaram que os alunos se sentem entediados quando têm de realizar essas tarefas e os professores detestam ensiná-las. Entretanto, alguns relataram entusiasmo, especialmente em relação ao treino de habilidades para o uso de dicionários eletrônicos. De acordo com Nesi (1999), isso se deve, talvez, ao fato de que a abordagem para o uso de dicionários eletrônicos explora a criticidade e a capacidade de avaliação dos aprendizes, em vez da consecução dos exercícios mecânicos, que normalmente caracterizam o treinamento de uso de dicionários impressos.

Em relação ao último aspecto, muitos informantes afirmaram que treinamentos para desenvolver habilidades para lidar com dicionários são essenciais.

Martín García (1999, p. 18) defende o uso de dicionários monolíngues de aprendizagem e, por isso, afirma que a única forma de aproximar os aprendizes dessa obra lexicográfica é ensinando-os a usá-la. De acordo com a estudiosa, só é possível aproveitar ao máximo a potencialidade do dicionário, cujo objetivo principal é propiciar autonomia ao aprendiz, se houver conhecimento, por parte do consulente, de sua estrutura. Entretanto, a autora alerta que deve ser ensinado ao aprendiz o momento de recorrer ao dicionário, de modo que não se torne dependente dele, percebendo as palavras de forma isolada em relação ao contexto em que estão inseridas e, por isso, consultando-o a todo o momento.

Os resultados da pesquisa de Komuro e Yamada (2000) revelaram que os universitários japoneses estudantes de inglês receberam poucas instruções para o uso

adequado de dicionários. De acordo com eles, apenas 46,5% do total de sujeitos da pesquisa afirmaram ter recebido algum tipo de instrução e, mesmo assim, na maior parte dos casos, foi-lhes oferecida apenas uma breve orientação. Em poucos casos, os professores deram treinamentos que permitissem o uso efetivo de dicionários. Entretanto, nenhum dos sujeitos da pesquisa aprendeu a encontrar palavras compostas, unidades léxicas complexas, significados das palavras rapidamente. Tampouco, foram dadas explicações acerca das informações gramaticais e marcas restritivas presentes nos verbetes.

Komuro e Yamada (2000) concluíram que os aprendizes não têm consciência da importância do dicionário na aprendizagem de LE, bem como, juntamente com os professores, não conhecem as potencialidades de dicionários de produção, por isso, afirmam que os professores (de inglês) devem ser educados “lexicograficamente” e saberem como introduzi-los e usá-los em suas aulas, mostrando-se favoráveis à utilização de dicionários em sala de aula, porque, de acordo com eles, propicia soluções práticas e efetivas para diversas situações e necessidades dos aprendizes. Entretanto, salientam que devem ser dadas instruções para o correto manuseio de obras lexicográficas.

Tosque (2002, p. 113) relaciona a necessidade de incentivar o uso de dicionários por aprendizes de LE em ambientes escolares:

Lembramos que é preciso introduzir a dimensão dos direitos humanos na sala de aula, e isso implica em, dentre outras coisas, considerar quais instrumentos estão sendo assegurados aos alunos e como esses instrumentos estão sendo aplicados, para que se possa obter o melhor resultado possível. Assim, destacamos que, como usuários de dicionários bilíngues, os estudantes de LE têm direito legítimo a ter acesso a dicionários adequados a seu nível, e a receber orientação sobre como usá-los produtivamente. Como direitos e deveres caminham juntos, os estudantes de LE, por sua vez, têm o dever de exigir uma orientação sobre uso de dicionário e aproveitar ao máximo essa ferramenta de aprendizagem, utilizando-a de modo correto e adequado, sempre que solicitado pelo professor. Devem também cuidar bem de seu material, preservando-o para que possa ser usado por muito tempo (TOSQUE, 2002, p. 113).

Enecoiz Osinaga (2000, p. 291) enfatiza que, para que a prática de tradução em sala de aula ocorra de modo efetivo, é necessário que os alunos saibam manusear adequadamente dicionários, posto que devem recorrer a eles com frequência durante essa atividade. Essa autora afirma que o professor deve ensinar seus alunos a fazerem uso correto de dicionários, a fim de que compreendam as abreviaturas, as indicações gramaticais e outras informações adicionais que ali apareçam. Além disso, devem ser alertados para optar apenas por dicionários que primem por qualidade, rigor e atualização.

Tono (2001) afirma que “com boas instruções e práticas adequadas, o uso de dicionários pode proporcionar uma significativa diferença na performance dos estudantes ao realizarem tarefas de compreensão”. O pesquisador chegou a essa conclusão após observar em sua pesquisa de campo que os sujeitos de pesquisa que tinham prática e competência no uso de dicionários saíram-se melhor nas atividades de compreensão.

Lewis (2002) afirma que todo curso de línguas que prime por uma adequada abordagem lexical, deve oferecer aos seus aprendizes treinamentos para que possam explorar dicionários, particularmente os monolíngues de aprendizagem. O autor afirma que esses instrumentos satisfazem necessidades imediatas de vocabulário e gramática, e, também, constituem-se como importantes estratégias de aprendizagem para serem usadas pelos estudantes tanto durante, quanto após o período de aprendizagem formal da LE.

Béjoint (2004) afirma que a maneira mais eficiente de educar os usuários de dicionários é integrando o ensino do uso ao currículo escolar.

Werner (2005, p. 82-83) afirma que os alunos devem saber como os dicionários podem e devem ser utilizados e propõe tarefas didáticas para o uso de dicionários bilíngues em sala de aula: a) descobrir os diferentes tipos de informação que oferecem; b) entender suas estruturas textuais; c) distinguir as diferentes funções que um dicionário pode ter e d) detectar virtudes e deficiências de determinados dicionários e tipos de dicionários. Além disso, o pesquisador propõe que os aprendizes de LE complementem o uso do dicionário bilíngue com o monolíngue, por isso, o professor deve proporcionar uma didática contrastiva, pautada em tarefas como as seguintes: a) identificar as diferenças culturais dos dicionários elaborados no âmbito cultural de que os estudantes procedem e dos dicionários elaborados de acordo com a tradição lexicográfica vigente na cultura da LE; b) comparar as estruturas textuais dos dicionários bilíngue e monolíngue; c) descobrir os tipos de informação presentes em cada dicionário; d) conhecer as virtudes e os defeitos típicos tanto do dicionário bilíngue, quanto do dicionário monolíngue; e) saber o quê e de que maneira os dicionários bilíngues e monolíngues oferecem informações complementares, e como podem se combinar para ser usados adequadamente.

Molina (2006) diz que o ensino do uso do dicionário é essencial para que os aprendizes se desprendam da visão de que o dicionário é apenas uma obra de consulta, que satisfaz uma necessidade, e de que se conscientizem de seu valor como potencial instrumento didático, auxiliar do processo de aquisição da língua que estão aprendendo.

Vital (2006), em sua pesquisa de Mestrado, na qual observou o uso do dicionário em aulas de LE do ensino fundamental como instrumento de aprendizagem de LE,

verificou que os professores reconhecem o potencial do dicionário, mas não o exploram, considerando-o apenas como obra de “consulta” ocasional. Além disso, muitos acreditam que o ensino do uso do dicionário não é necessário, já que pressupõem que os alunos chegam à sala de aula sabendo manuseá-lo adequadamente. Poucos estudantes declararam ter recebido orientações para usar obras lexicográficas no ambiente escolar, de modo que dominam aspectos superficiais da obra, próprias do senso comum, mas não têm “intimidade” com eles.

Vital (2006) também defende o ensino do uso do dicionário nos ambientes escolares posto que o dicionário como estratégia efetiva de aprendizagem de vocabulário só será possível se os consulentes forem ensinados a utilizá-lo e a explorá-lo.

Duran (2008) corrobora o que Béjoint (2004) disse, ao afirmar que, juntamente com “o ensino do uso”, deve-se trabalhar “o uso no ensino”, isto é, o como parte do conteúdo programático a ser ensinado pelo professor. Assim, no “ensino do uso” do dicionário, seria trabalhada a autonomia dos alunos, para que pudessem enriquecer seu léxico fora da sala de aula. Em “o uso no ensino”, seria proporcionada a retenção do léxico de forma quantitativa e qualitativa, estimulando com os alunos a construção de associações de unidades lexicais em sala de aula. Além disso, a autora ressalta a importância de que temas relacionados à Lexicografia estejam presentes nos cursos de formação de professores de LE, já que o professor é fundamental para que o ensino do uso do dicionário e o uso do dicionário no ensino aconteçam nos ambientes escolares.

O ensino do uso integrado às demais atividades em sala de aula permite que os estudantes manuseiem adequadamente os dicionários, percebendo-os como instrumentos didáticos para a aprendizagem de línguas.

Não obstante, a realidade em sala de aula ainda é a de que os alunos não são ensinados a usar o dicionário e, quando o são, o ensino do uso acontece de forma entediante tanto para os estudantes, quanto para os professores. Muitos professores acreditam que os alunos já sabem usá-lo e, por isso, acham desnecessário que haja atividades e treinamentos para tal. Além disso, nos cursos de formação de professores de línguas, não são ofertadas disciplinas relacionadas à Lexicografia, de modo que os futuros professores saem da faculdade sem reconhecer no dicionário um potencial instrumento didático.

Por isso, é necessário que para o ensino do uso ocorrer de forma efetiva, os professores possuam sólida formação lexicográfica (daí a necessidade de que os cursos de graduação preparem-nos para isso), sejam conscientes de que essa obra pode se tornar uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, desse modo, incluam nas pautas escolares o ensino do uso do dicionário. Por outro lado, os lexicógrafos

devem elaborar obras lexicográficas que busquem atender tanto aos padrões impostos pelas editoras, quanto às necessidades de aprendizagem de público-alvo, oferecendo, assim, dicionários de qualidade e adequados ao nível de seus usuários. Somente assim, os aprendizes poderão tornar-se consulentes proficientes e aprender de modo mais efetivo a língua à qual estão sendo expostos.

3.5.2 Habilidades para o Uso do Dicionário

Reconhecer as habilidades necessárias para usar adequadamente um dicionário requer respostas para muitas perguntas. De acordo com Béjoint (2004, p. 154), as questões que norteiam essa tarefa são:

Como os usuários identificam o item lexical buscado quando consultam o dicionário? Como eles encontram o que necessitam na macroestrutura, particularmente palavras compostas e polissêmicas? Como eles encontram o que querem na microestrutura? Os consulentes de todas as sociedades comportam-se da mesma forma ou não? Caso não, em que se diferem e por quê? Quando os consulentes se dão por satisfeitos em uma consulta? O que faz com que eles sintam que encontraram o que necessitavam? Como eles escolhem entre homônimos ou entre significados de palavras polissêmicas? Quais são as preferências entre os diferentes modos de organização da informação lexicográfica, entre os diferentes tipos de definição etc. (BÉJOINT, 2004, p. 154).

Apesar de haver clareza quanto às questões cujas respostas necessitam ser respondidas para que seja possível identificar as habilidades no manuseio do dicionário, segundo Béjoint (2004), ainda não há respostas para a maioria das perguntas. E isso se deve a: complexidade do texto lexicográfico, a variedade de dicionários, a inúmeros parâmetros individuais dos usuários, e a complexidade para reconhecer e compreender as situações nas quais o dicionário é consultado.

No entanto, alguns estudiosos buscaram identificar quais são as habilidades necessárias ao aprendiz de línguas para que possa manusear adequadamente o dicionário (HERNÁNDEZ, 1993; NESI, 1999), as quais apresentaremos a seguir.

Se professores capacitados ensinarem seus alunos a manusearem obras lexicográficas, é possível, de acordo com Hernández (1993), lapidar bons usuários dos dicionários. Para esse estudioso, são três as habilidades que o usuário ideal do dicionário deve ter: 1) capacidade para escolher o dicionário adequado, de acordo com o tipo de informação necessitada (monolíngue ou bilíngue, para nativos ou para estrangeiros, entre outros); 2) ser

capaz de encontrar qualquer unidade léxica – dominar a ordem alfabética, compreender os princípios de lematização, saber localizar as unidades léxicas pluriverbais e saber resolver os problemas que ocorram com as palavras que não podem ser encontradas explicitamente; 3) poder extrair toda informação que o verbete lexicográfico contém, compreendendo definições, escolhendo a acepção apropriada, localizando a informação gramatical, as marcas diatópicas (regionalismos), diastráticas (linguagem familiar) e diafásicas (uso figurado), por meio das abreviaturas, códigos e símbolos empregados. Somente dessa forma,

desarrollando estas destrezas con una programación adecuada y una metodología variada y cotidiana, conseguiríamos, con toda seguridad, buenos usuarios del diccionario y, en consecuencia, buenos usuarios del idioma. Y es éste y no otro, el verdadero objetivo que debemos proponernos quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lengua (HERNÁNDEZ, 1993, p. 198).

Nesi (1999, p. 53-54) apresenta as habilidades agrupadas em seis etapas e em ordem cronológica que um estudante de línguas, de nível universitário, deve ter para que possa usar efetivamente os dicionários.

Antes de estudar

- conhecer quais tipos de dicionários existem e escolher qual(is) dicionário(s) consultar e/ou comprar;
- saber os tipos de informação que são encontradas em dicionários e em outras obras de referência.

Antes de consultar

- decidir se a consulta ao dicionário é necessária;
- decidir o que procurar no dicionário;
- descobrir qual é a forma adequada do item procurado;
- decidir qual dicionário satisfará mais provavelmente o propósito da consulta;
- inferir o significado do item procurado de acordo com o contexto;
- identificar a classe gramatical do item procurado.

Localizar o verbete

- entender a estrutura do dicionário;
- entender a ordem alfabética e a distribuição das letras;
- entender a correspondência (ou falta de) entre os elementos gráficos e fonêmicos;
- entender o uso de curingas nas buscas em dicionários eletrônicos.
- escolher entre homônimos;
- encontrar formas derivadas;
- encontrar unidades compostas;
- entender a referência cruzada em dicionários impressos e o hipertexto nos dicionários eletrônicos.

Interpretar a informação do verbete

- distinguir os componentes do verbete;
- distinguir as informações relevantes das irrelevantes para o propósito da consulta;
- encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica;
- entender as convenções tipográficas e o uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação;
- interpretar o alfabeto fonético internacional e a informação de pronúncia;
- interpretar a informação etimológica;
- interpretar as informações morfológicas e sintáticas;
- interpretar a definição ou a tradução;
- interpretar as informações sobre colocações;
- interpretar informações sobre o uso idiomático ou figurativo;
- derivar informações com base nos exemplos;
- interpretar marcas restritivas;
- consultar informações adicionais (na introdução, apêndices e *links* de hipertexto);
- verificar e aplicar a informação consultada.

Registrar as informações obtidas

- selecionar a informação consultada dentro do verbete;
- decidir como registrar a informação obtida;
- elaborar um caderno de vocabulário ou um arquivo de fichas;
- usar a seção de anotações de um dicionário eletrônico.

Entender temas lexicográficos

- saber para que as pessoas usam dicionários;
- conhecer a terminologia lexicográfica;
- conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários;
- reconhecer diferentes estilos de definição e de tradução;
- comparar verbetes;
- criticar e avaliar dicionários.

As habilidades para o uso adequado do dicionário devem ser selecionadas para o ensino de acordo com a natureza da obra lexicográfica. Ensiná-las aos aprendizes, com uma metodologia adequada e de modo integrado às atividades em sala de aula, é essencial para que o uso do dicionário seja levado a cabo nos ambientes escolares e os aprendizes tornem-se não só consulentes proficientes, mas também falantes competentes na língua em que estão em fase de ensino e aprendizagem.

4 A FRASEOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre a Fraseologia, a Fraseologia e o ensino de LE e a Fraseologia no dicionário.

4.1 FRASEOLOGIA

Na literatura, é possível encontrar a Fraseologia caracterizada como ciência, situada no mesmo plano da Morfologia, da Lexicologia e da Sintaxe; subdisciplina da Lexicologia ou como ponto de coexistência de outros âmbitos disciplinares da linguística (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999, p. 11). Nessa pesquisa, concebemos a Fraseologia como uma subdisciplina da Lexicologia.

A Fraseologia é a ciência que estuda as estruturas pré-fabricadas das quais os falantes fazem uso em suas produções linguísticas: trata-se de combinações de palavras que não são inteiramente livres, constituindo-se de blocos pré-fabricados, usados na construção do discurso. Essas estruturas pré-fabricadas são denominadas unidades pluriverbais ou UF.

De acordo com alguns teóricos (CORPAS PASTOR, 1996; ILINÁ, 2006; MOLINA, 2006), o estudo da Fraseologia ainda é permeado por dificuldades, pois não há consenso em relação à terminologia e à classificação de seu objeto de estudo – as UF ou unidades pluriverbais. Entretanto, os pesquisadores concordam com que fixação e especificidade idiomática são características essenciais dessas unidades léxicas.

Segundo Corpas Pastor (1996; 2003), as unidades pluriverbais são combinações léxicas formadas por, ao menos, duas palavras gráficas, cujo limite se situa no nível da oração composta. Caracterizam-se por alta frequência, tanto de uso quanto de coaparição dos seus elementos integrantes; polilexicalidade; institucionalização; idiomaticidade e variação potenciais; todos os aspectos em diversos graus.

A primeira característica – frequência – ocorre em dois aspectos: uso e coaparição. A frequência de uso está relacionada ao alto índice de emprego das UF pelos falantes em sua fala nos diversos contextos de produção. Já a frequência de coaparição refere-se aos elementos constituintes de uma unidade pluriverbal que, combinados, apresentam frequência superior ao emprego individual de cada um.

A polilexicalidade refere-se à combinação de, pelo menos, duas palavras gráficas para formar uma unidade pluriverbal. A terceira característica – institucionalização –

é a característica de as UF, sancionadas pelo uso, serem reconhecidas pela comunidade falante como uma unidade, com certa rigidez formal e semântica.

A idiomaticidade concerne à propriedade semântica que algumas unidades pluriverbais possuem: o significado global não se deduz por meio do significado de cada um dos elementos que as compõem. Trata-se de uma característica potencial, pois nem todas as UF possuem significado denotativo figurativo, e sim apenas significado denotativo literal.

Por fim, a última característica – variação – está relacionada à fixidez relativa das UF, visto que muitas apresentam certa variação léxica. Por meio da variação é possível verificar o grau de regularidade do sistema fraseológico de uma língua, pois quanto maiores as variações, transformações e modificações das UF, mais regular será esse sistema.

Não há unanimidade entre os teóricos em relação à classificação das UF, entretanto Corpas Pastor (1996), após analisar classificações propostas por diversos teóricos, como Casares (1992 [1950]), Coseriu (1966), Thun (1978), Zuluaga (1980), Haensch *et al.* (1982), Carneado Moré (1985) e Tristán Pérez (1979-1980, 1985, 1988), apresenta uma classificação na qual as UF são divididas em três esferas: colocações, enunciados fraseológicos e locuções, as quais detalharemos a seguir.

4.1.1 Colocações

As colocações são sintagmas livres que apresentam determinadas restrições combinatórias impostas pelo uso, geralmente de base semântica. Essas unidades léxicas estão relacionadas, principalmente, às relações sintagmáticas da língua, visto que a extensão colocacional de uma palavra determina seus padrões léxicos combinatórios.

As colocações compõem-se de colocados (ou satélites) e bases. A base é responsável por determinar o colocado e conferir sua acepção, com frequência, de caráter abstrato ou figurativo. Elas podem ser de seis tipos, a saber: a) substantivo (sujeito) + verbo (*correr un rumor*); b) verbo + substantivo (objeto) (*zanjar un acuerdo*); c) adjetivo + substantivo (*fuelle fidedigna*); d) substantivo + preposição + substantivo (*una pastilla de jabón*); e) verbo + advérbio (*prohibir terminantemente*) e f) adjetivo + advérbio (*profundamente dormido*).

4.1.2 Enunciados Fraseológicos

Os enunciados fraseológicos são unidades mínimas de comunicação, porque constituem enunciados e atos de fala. São fixos na fala e fazem parte do acervo sociocultural de uma comunidade falante. Dividem-se em dois grandes campos: parêmiias e fórmulas rotineiras.

As parêmiias compõem-se de refrãos, provérbios, sentenças, citações e enunciados de valor específicos. Refrãos, provérbios e sentenças (*Agua que no has de beber, déjala correr*) são de origem desconhecida e caracterizam-se por sua lexicalização, autonomia sintática e textual, valor de verdade geral e caráter anônimo. As citações (*La vida es sueño* [P. Calderón de la Barca]) são enunciados de origem conhecida e variada (zarzuelas, obras literárias, personagens famosos, bíblia, autores clássicos), que apresentam contexto denotativo de caráter literal e alto grau de institucionalização. Essas unidades léxicas constituem um bem cultural, por isso seu conhecimento depende da formação dos falantes. Já os enunciados de valor específico (*Contigo, pan y cebolla*) denominam uma situação, relacionando o que é comentado (ou um aspecto dele) com uma classe de situações. São abundantes no idioma espanhol.

As fórmulas rotineiras (*¿Qué hay?*) possuem caráter de enunciado e são empregadas nas situações de interação social habitual. Caracterizam-se por serem estereotipadas e ritualizadas.

4.1.3 Locuções

As locuções⁵ são um tipo de unidade pluriverbal que apresenta as seguintes características: fixação interna, unidade de significado e fixação externa *pasemática*⁶. De acordo com Corpas Pastor (1996), a definição de locução apresentada por Casares (1950) é atual, servindo de base para os conceitos apresentados posteriormente por teóricos. O estudioso as conceituou como:

⁵ As locuções diferem-se das *expressões idiomáticas* por nem sempre suporem sentido figurado (XATARA, 1998).

⁶ Termo em espanhol, pois não encontramos tradução na língua portuguesa. Trata-se de um tipo de fixação na qual determinadas locuções são empregadas pelo falante de acordo com seu papel social no ato comunicativo.

combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes (CASARES, 1950, p. 170).

Apesar de apresentarem traços afins aos das combinações livres de palavras e de outras unidades complexas, diferenciam-se delas por sua institucionalização, estabilidade sintático-semântica e função denominativa.

A estabilidade relaciona-se tantos aos aspectos léxico-semânticos, como aos morfossintáticos. As locuções apresentam coesão semântica, isto é, possuem caráter de unidade de significação na língua, sejam elas de significado compositivo (*sano y salvo*) ou figurado (*meterse en camisa de once varas*, cujo significado é “intrometer-se em algo que não nos diz respeito e/ou não entendemos, DRAE). Igualmente, essas unidades léxicas apresentam coesão morfossintática, ou seja, seus elementos não podem ser substituídos por sinônimos, hipônimos ou hiperônimos, pois perdem sua coesão semântica (*de mírame y no me toques* → **de obsérvame y no me toques*). Seus constituintes também não podem ser suprimidos (*matar dos pájaros de un tiro* → **matar pájaros de un tiro*) ou a eles serem acrescentados outros elementos (**matar dos pájaros blancos de un tiro*). Outrossim, a ordem das palavras não pode ser alterada (*dar gato por liebre* → **dar liebre por gato*).

As locuções dividem-se em sete categorias, a saber: nominais, adjetivas, adverbiais, verbais, prepositivas, conjuntivas e complexas.

4.1.3.1 Locuções nominais

As locuções nominais podem desempenhar as mesmas funções de um substantivo ou sintagma nominal. Podem ser formadas por: substantivo + adjetivo (*vacas flacas* = período de escassez, DRAE); substantivo + preposição + substantivo (*cuesta de enero* = período de dificuldades econômicas, que coincide com este mês, resultante dos gastos excessivos durante o Natal, DRAE); dois substantivos (ocasionalmente, dois verbos) unidos com a conjunção *y* (*la flor y nata* = o mais selecionado, DRAE). Além disso, fazem parte dessa categoria de locuções as locuções infinitivas, cujos componentes não são conjugados (*coser y cantar* = obrigação que implica em dificuldade ínfima, DRAE); cláusulas substantivadas (*él que dirán* = relativo à opinião pública, DRAE) e as expressões dêiticas carentes de outro significado léxico (*ni torta* = muito pouco ou nada, DRAE).

4.1.3.2 Locuções adjetivas

As locuções adjetivas, como os adjetivos, desempenham funções oracionais de atribuição e predicação. Podem constituir-se de: adjetivo/particípio + preposição + substantivo (*cortados por el mismo patrón* = pessoas ou coisas muito semelhantes entre si, DRAE) ou dois adjetivos unidos (*corriente y moliente* = muito usual, DRAE). Igualmente, compõem essas categorias de locuções as comparações estereotipadas que, em espanhol, são construídas por meio do advérbio *como* entre o adjetivo e o substantivo ou mediante o morfema comparativo de superioridade *más... que* (*más muerto que vivo* = muito assustado, espantado, DRAE); as locuções encabeçadas por um relativo (*que no se lo salta un gitano* = grande, extraordinário, DRAE) e as locuções formadas por um sintagma prepositivo (*de muy padre y señor mío* = de grande magnitude, DRAE).

4.1.3.3 Locuções adverbiais

As locuções adverbiais são sintagmas preposicionais que, por questões semânticas e funcionais, possuem certa relação com a classe de palavras dos advérbios.

Podem expressar diversos valores, tais como: modo (*de tapadillo* = com dissímulo, DRAE), quantidade (*a espuertas* = em abundância, DRAE), localização no tempo (*a ratos* = às vezes, DRAE) e localização no espaço (*al lado* = próximo). Podem desempenhar também funções atributivas, modificando advérbios (*corría más y más deprisa*), substantivos (*pedía más y más dinero*) ou adjetivos (*seguía más y más enfadado*).

4.1.3.4 Locuções verbais

As locuções verbais exprimem processos e compõem os predicados. Apresentam grande diversidade morfossintática, podendo ser formadas por: dois núcleos verbais unidos por conjunção (*llevar y traer* = fofocar, DRAE); verbo e pronome (*cargársela* = receber um grande castigo, DRAE); verbo, pronome e partícula (*tomarla con [alguien/algo]* = repreender e culpar, DRAE); verbo, partícula e complemento opcional (*dar con [alguien/algo]* = encontrar [alguém/algo], DRAE); verbo copulativo + atributo (*ser el vivo retrato de alguien* = parecer-se muito, DRAE); verbo + complemento circunstancial (*dormir como un tronco* = dormir profundamente, DRAE); verbo + suplemento (*oler a cuerno quemado* = ser suspeito, DRAE); verbo + objeto direto + complemento opcional (*costar un*

ojo de la cara = ser muito caro, DRAE). Além disso, grande parte dessas locuções possuem fixação fraseológica como a negativa (*no saber qué carta quedarse* = estar indeciso sobre o juízo ou a resolução a tomar, DRAE).

4.1.3.5 Locuções prepositivas

As locuções prepositivas (*gracias a* = graças a) são as UF capazes de constituir o núcleo de um sintagma prepositivo. São formadas por um advérbio (ou substantivo adverbializado) seguido de uma preposição ou por um substantivo (ou dois coordenados) seguido de uma preposição, podendo ser precedido por outra.

4.1.3.6 Locuções conjuntivas

As locuções conjuntivas diferenciam-se das outras locuções porque não formam sintagmas, nem podem ser o núcleo deles. Com exceção dessas duas características, as quais não apresentam, satisfazem às outras características desse tipo de UF.

As locuções conjuntivas podem ser coordenativas (*ora... ora* = ora... ora) ou subordinativas (*con tal de que* = contanto que). Expressam diversos valores, tais como: condição (*siempre que* = sempre que), concessão (*aun cuando* = embora), causa (*dado que* = dado que), consequência (*de modo que* = de modo que), finalidade (*a fin de que* = a fim de que), comparação (*así... como* = assim... como) e tempo (*a medida que* = à medida que).

Dependendo do contexto em que são empregadas, podem expressar diversos sentidos: *puesto que* pode indicar adversidade, causa ou continuidade. Além disso, há outras locuções, sob sintagma prepositivo, que possuem a função extraoracional de relacionar parágrafos, orações ou parte delas, expressando, concomitantemente, a relação semântica existente entre elas (*a fin de cuentas, al fin y al cabo*).

4.1.3.7 Locuções *clausales*

As locuções *clausales* (termo em espanhol, pois não encontramos tradução em língua portuguesa) compõem-se de locuções de diversa natureza formadas por vários sintagmas, dos quais pelo menos um é verbal. Expressam juízo ou proposições. Não constituem orações completas porque: a) necessitam atualizar algum actante no discurso em que são inseridas e b) são cláusulas finitas, funcionando como elementos oracionais.

As locuções do primeiro tipo são aquelas cujo único espaço vazio corresponde ao objeto ou complemento da expressão (*írsele a alguien el santo al cielo* = esquecer-se de algo que ia dizer ou fazer, DRAE). As do segundo tipo são formadas por cláusulas inteiras, não têm independência textual e não apresentam força ilocutória (*como Dios manda* = como se deve ser, DRAE).

4.2 A FRASEOLOGIA E O ENSINO DE LE

Muitos teóricos (MAR FORMENT, 1998; RUIZ GURILLO, 1999; PENADÉS MARTÍNEZ, 1999) constataram a quase ausência de propostas de trabalho com as unidades pluriverbais nos livros didáticos de LE e a inadequação dos recursos didáticos na apresentação das UF. As razões apontadas para o descaso com o ensino das UF são: o fato de a Fraseologia ter estado à margem dos estudos linguísticos por vários anos (RUIZ GURILLO, 1999); prioridade dada ao ensino da Morfologia e da Sintaxe em detrimento do ensino do Léxico (MAR FORMENT, 1999); dificuldade de o estudante de LE aprendê-las, em razão do caráter definidor e peculiar das UF – são, muitas vezes, combinações fixas de palavras e portadoras de significados globais; dificuldade de o professor ensiná-las, em razão não só da fixação e idiomaticidade dessas unidades léxicas, como também da escassez de pesquisas que indiquem quais UF devem ser ensinadas e em quais níveis devem ser trabalhadas e falta de materiais específicos de apoio para o seu ensino (PENADÉS MARTÍNEZ, 1999).

No entanto, o ensino das unidades pluriverbais no contexto de ensino e aprendizagem de LE é de grande relevância porque possibilita ao aprendiz usar a LE com desenvoltura, tornando-o falante competente comunicativa e culturalmente nessa língua. De acordo com Mar Forment (1998), quando o estudante de LE chega aos níveis mais avançados de conhecimento da língua, o professor deve direcionar o ensino e a aprendizagem de modo que possibilite ao aprendiz aproximar-se ao máximo da produção linguística de um nativo. Para tal, devem ser priorizados o ensino do vocabulário e a apreensão do maior número de situações comunicativas habituais nos contextos da LE. Nesse estágio da aprendizagem, figuram as unidades pluriverbais, já que conferem espontaneidade ao discurso.

Para Penadés Martínez (1999, p. 24), não se deve negar a necessidade do estudo das unidades pluriverbais ao aluno de E/LE desde o primeiro contato com a língua. Essa estudiosa menciona que, no *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, ao tratar da competência comunicativa e ao desenvolver os objetivos específicos que devem ser alcançados pelo aluno, bem como os conteúdos que devem ser apresentados em sala de aula,

são incluídas as unidades pluriverbais. O professor de E/LE deve ensinar as unidades pluriverbais empregadas nos usos sociais da língua, assim como as fórmulas rotineiras, e as que organizam o discurso (por exemplo, locuções adverbiais). A pesquisadora conclui que o questionamento do professor não deve ser se há a necessidade de ensinar essas unidades léxicas ou não, mas quais devem ser apresentadas em função do nível do aluno.

Segundo Ruiz Gurillo (1999), assim como Mar Forment (1999), as UF devem ser ensinadas aos aprendizes de LE, em especial os de E/LE, quando estiverem, pelo menos, em níveis intermediários, porque exigem conhecimentos abundantes de espanhol, tais como esquemas culturais relacionados à história e à religião, por exemplo.

De acordo com Molina (2006), a linguagem pré-fabricada confere à produção linguística um caráter automático e inconsciente que coexiste com a geração livre e consciente de combinações léxicas do falante, constituindo parte significativa da competência comunicativa de um nativo. O autor faz um contraponto importante entre a *gramaticalidade* de um enunciado e a *idiomaticidade* deste. Segundo Molina (2006, p. 122), ao aprendiz de LE é muito mais fácil identificar a gramaticalidade de um enunciado do que a idiomaticidade. Alcança-se a gramaticalidade de um enunciado quando não há erros estruturais e o professor consegue reconhecê-la, avaliá-la e transmiti-la ao aprendiz. Já a idiomaticidade é característica da linguagem pré-fabricada e, geralmente, perceptível, mas indefinível. A falta de idiomaticidade de um texto não está relacionada a erros formais, mas a algo impreciso que faz que “sintamos” que algo falha na mensagem.

Para aproximar o aprendiz de língua o máximo possível da competência de um nativo é necessário que, em vez de aprender regras de caráter gerativo, aprenda criações linguísticas formadas correta e idiomáticamente aceitáveis. Desse modo, Molina (2006, p. 123) afirma ser necessária uma exposição repetida e continuada do aprendiz a doses de linguagem idiomática, que, assimilada corretamente, proporcionará um resultado frutífero. Tal exposição deve ser muito bem preparada, porque, segundo o pesquisador, as unidades pluriverbais apresentam peculiaridades morfológicas e semânticas e, com frequência, extrapolam os conhecimentos linguísticos convencionais, visto que apresentam variados graus de idiomaticidade.

Concluimos que o ensino das unidades pluriverbais é de suma importância no âmbito de ensino e aprendizagem de LE, porque possibilita ao estudante expressar-se de modo efetivo na LE. Vamos de encontro ao que Ruiz Gurillo (1999) e Mar Forment (1999) propõem no que diz respeito ao momento em que o ensino dessas unidades léxicas complexas deve acontecer – apenas a partir de níveis intermediários de estudo da LE. Pelo fato de as UF

serem usadas com frequência no discurso de nativos de uma língua (CORPAS PASTOR, 1996; MOLINA, 2006), acreditamos que a apresentação delas deve ocorrer desde os estágios iniciais de aprendizagem, posto que, assim, desde o início, o estudante será capaz de construir enunciados não só gramaticalmente corretos, mas também idiomáticamente aceitáveis, aproximando-se, gradualmente, da produção linguística do nativo da língua que está aprendendo. Para tal, é importante que o professor selecione as UF conforme o nível do aprendiz (inicial, intermediário ou avançado) e lance mão de conhecimentos históricos, culturais e sociais, para que, assim, a aprendizagem dessas unidades léxicas complexas ocorra de forma significativa. A exposição do aluno à Fraseologia deve, portanto, ocorrer de forma adequada, tanto na sala de aula quanto nos materiais didáticos, desde seus primeiros contatos com o idioma estrangeiro.

4.3 A FRASEOLOGIA E O DICIONÁRIO

Neste tópico, abordamos a presença do componente fraseológico nas obras lexicográficas, especialmente nos dicionários bilíngues.

4.3.1 Informações Fraseológicas nos Dicionários

Analisar a presença das unidades pluriverbais nos dicionários requer atenção para determinados aspectos: localização, informações gramaticais e sintáticas, valores estilísticos e pragmáticos, exemplos lexicográficos e equivalentes de tradução.

4.3.1.1 Localização

As UF, geralmente, aparecem como subentradas, sendo lematizadas no verbete correspondente a um de seus constituintes não verbais, na ordem: substantivo, adjetivo, advérbio e pronome.

4.3.1.2 Informações gramaticais e sintáticas

As informações gramaticais permitem ao usuário das obras lexicográficas distinguir unidades léxicas simples das complexas, como as unidades pluriverbais.

As informações sintáticas, isto é, os elementos com que as UF se combinam para formar uma construção oracional, permitem ao consulente empregar adequadamente as unidades pluriverbais no nível discursivo de linguagem. Segundo Martín García (1999, p. 47), “para usar uma palavra corretamente dentro de um contexto gramatical, é necessário conhecer previamente o contexto sintático-semântico no qual a palavra pode aparecer”.

4.3.1.3 Valores estilísticos e pragmáticos

A presença de informações acerca do significado conotativo e o contexto de uso adequado para que seja empregada é importante para evitar erros de tradução, conforme assinala Corpas Pastor (2003, p. 163). Geralmente, esses valores vêm marcados com o rótulo “sentido figurado” (valor estilístico), “familiar” e “informal” (valores pragmáticos).

4.3.1.4 Exemplos lexicográficos

O uso de exemplos pode ocorrer de duas formas: como equivalente de tradução ou acompanhando o equivalente de tradução, a fim de ilustrar seu emprego. Trata-se de um elemento importante já que, por meio deles, é possível conhecer a valência das UF, isto é, obter informações sobre sua construção e sintaxe. Os exemplos tornam-se necessários principalmente se as informações sintáticas das unidades pluriverbais não forem apresentadas de forma exaustiva.

4.3.1.5 Equivalentes de tradução

Na lexicografia bilíngue, as traduções de unidades pluriverbais são bastante complexas, pois essas unidades léxicas são reflexos de uma determinada cultura e, por isso, não é possível definir, ao certo, o equivalente em outra língua no que se refere ao significado, precisão de frequência e nível de linguagem (XATARA, RIVA, RIOS, 2001, p. 183). Os estudiosos afirmam, no entanto, que é possível estabelecer correspondências idiomáticas e dicionarizá-las:

O objetivo da lexicografia bilíngue deve ser buscar paráfrases ou equivalências para as unidades léxicas, a fim de preencher as lacunas deixadas pelas barreiras linguísticas e culturais, tendo consciência, contudo, da impossibilidade de exaustão de tais significados (XATARA, RIVA, RIOS, 2002).

Dentre as técnicas empregadas para estabelecer os equivalentes de tradução das unidades pluriverbais estão: (1) apresentar unidade pluriverbal equivalente; (2) apresentar unidade léxica equivalente; (3) apresentar paráfrase e (4) apresentar tradução alternativa de exemplos que contenham a unidade pluriverbal da língua de origem (CORPAS PASTOR, 2003, p. 162).

A primeira técnica é empregada quando as UF da língua de origem apresentam equivalência total ou parcial com respeito às UF da língua meta. No entanto, a equivalência parcial pode causar erros de tradução, em razão de diferenças semânticas e pragmáticas. A segunda técnica implica em que, ao apresentar como equivalente às UF unidades léxicas, percam-se conotações e aspectos figurativos na língua meta, exceto se forem empregadas unidades léxicas de carga conotativa e afetiva acompanhadas de glosas explicativas. A terceira técnica é empregada quando há lacunas léxicas em ambas as línguas, de modo que as paráfrases expressam o sentido denotativo aproximado das UF, perdendo alusões e valores conotativos, bem como avaliações pessoais implícitas. Por isso, o uso de paráfrases deve ser feito apenas quando não exista uma UF equivalente na língua meta. A última técnica é bastante usada na inclusão do componente fraseológico nos dicionários: exemplos contendo unidades pluriverbais em ambas as línguas são apresentados.

4.3.2 A Fraseologia no Dicionário

Ao longo da última década, pesquisadores investigaram as UF na Lexicografia. Neste subtópico, abordamos algumas das pesquisas por eles realizadas.

Corpas Pastor (2003) analisou as informações fraseológicas em três dicionários bilíngues espanhol-inglês/inglês-espanhol. A pesquisadora selecionou quatro tipos de UF para a análise em ambas as línguas: colocações formadas por verbo + substantivo, locuções verbais, refrãos e fórmulas rotineiras. Em seguida, observou aspectos relacionados à localização, ordenação e equivalentes de tradução das unidades pluriverbais.

Corpas Pastor (2003) verificou que, apesar de o componente fraseológico estar presente na microestrutura dos dicionários, o tratamento lexicográfico a ele concedido não é satisfatório em razão de: a) ausência de informação sobre os procedimentos utilizados na lematização das unidades pluriverbais; b) ausência de informação sobre os critérios de ordenação alfabética utilizados; c) ausência de marcas tipográficas distintivas e apêndices destinados exclusivamente à fraseologia, fazendo com que o consulente gaste muito tempo na busca das UF; d) erros de tradução nos equivalentes de tradução, bem como ausência de

glosas explicativas para suprir a perda dos aspectos semânticos (denotativos e conotativos) e pragmáticos nos casos de emprego de paráfrases ou unidades léxicas equivalentes às unidades pluriverbais; e) escassez de exemplos que ilustrem o funcionamento real das UF; f) diversas traduções para uma UF em um mesmo dicionário e g) não correspondência das UF em ambas as direções de um mesmo dicionário.

A pesquisadora concluiu que os critérios de localização e ordenação da fraseologia na lexicografia bilíngue devem ser explicitados, bem como as unidades pluriverbais devem ser submetidas a uma análise contrastiva profunda, de modo que sejam traduzidas efetivamente. Além disso, apontou a necessidade de os lexicógrafos respaldarem-se nas pesquisas da Linguística de *corpus*, a fim de que possam aprimorar tanto os critérios de seleção, lematização e apresentação dos equivalentes das UF, quanto as informações acerca do uso e das funções reais dessas unidades no discurso.

Xatara (2004) analisou as UF em dicionários bilíngues gerais de língua francesa, espanhola e inglesa. A pesquisadora observou que: I) as obras lexicográficas não fazem referência às especificidades das UF quando são mencionadas na introdução; II) há a presença de UF de uso pouco frequente e a ausência de UF usuais e corriqueiras, denotando que o critério de frequência não é levado em consideração na lematização dessas unidades léxicas; III) não há critérios para a lematização da UF como subentradas e IV) os equivalentes de tradução das UF não são precisos. Após a análise, a pesquisadora concluiu que os dicionários bilíngues analisados apresentam impropriedades e inadequações em relação ao componente fraseológico e sugere que isso possa ser reparado se os lexicógrafos lançarem mão dos estudos lexicológicos e procedimentos tradutórios específicos às UF ou, ainda, se recorrerem à colaboração de especialistas na área dos estudos fraseológicos. No entanto, Xatara (2004) apontou que restrições na nomenclatura são aceitáveis nos dicionários analisados, provavelmente por serem de caráter geral e não apenas fraseológicos.

Rivas González (2005) examinou unidades pluriverbais em três dicionários monolíngues gerais da língua espanhola. Por meio de sua análise, pôde observar aspectos positivos e negativos em relação à lematização dessas unidades léxicas. Em relação aos aspectos positivos, constatou que, ocasionalmente, especifica-se o tipo de UF, há indicação de restrições de contexto lexical e gramatical e presença de valores estilísticos e pragmáticos. Entretanto, no que diz respeito aos aspectos negativos, verificou que, com frequência, há ausência de: informações restritivas (tanto gramatical, quanto léxica), existência ou não de variantes, existência ou não de sinônimos, informação sobre idiomatismo e tipo de fixação, e inadequação em relação à localização dessas unidades léxicas. Assim, o pesquisador

concluiu que não há rigor em relação ao componente fraseológico nos dicionários analisados e enfatizou a necessidade de que as informações fraseológicas devem não só estar presentes, mas também devem passar por uma “adaptação didática”, evitando a incompreensão destas por parte do consulente.

Aarli e Martínez López (2005) analisaram locuções adjetivas e propuseram as formas mais adequadas de lematizá-las. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que, em trabalhos de lexicografia fraseológica e dicionários pedagógicos, a presença dos elementos do entorno locucional são imprescindíveis no momento de considerar os possíveis significados e as diferentes configurações sintáticas das unidades pluriverbais, facilitando, assim, informações significativas aos que se interessam em saber mais acerca das possíveis variantes das UF, seus matizes semânticos e as possibilidades de combinação no entorno discursivo.

Olímpio de Oliveira (2005) fez a análise das definições lexicográficas de fraseologismos em dicionários de espanhol e constatou os seguintes problemas: (1) a inclusão de outra unidade pluriverbal na definição de uma unidade; (2) a falta de distinção entre acepções distintas; (3) a falta de vigência de definição; (4) a ausência de acepções vigentes e (5) a escassez de informações importantes que conformam o significado fraseológico, por exemplo, informações pragmáticas. Dessa forma, Olímpio de Oliveira (2005, p. 626) concluiu que as reflexões sobre o tratamento da definição lexicográfica das unidades pluriverbais são incipientes e a práxis lexicográfica atual é ainda deveras deficiente.

Molina (2006) fez a análise de unidades pluriverbais na lexicografia bilíngue espanhol-inglês/inglês espanhol sob um ponto de vista pedagógico e constatou que, apesar de a lematização dessas unidades não ocorrer de modo adequado (a fim de contemplar as necessidades do aprendiz de LE), há uma preocupação muito maior dos dicionários bilíngues gerais em incluir as “combinações multipalavras” em sua estrutura:

si bien la situación no es todo lo satisfactoria que se podría desear y que las carencias lexicográficas son una realidad, los avances logrados en los últimos años en el terreno del tratamiento de la fraseología en los DB [diccionarios bilingües] de tipo general han sido notables (MOLINA, 2006, p. 186).

Molina (2006) verificou que, em geral, há falta de homogeneidade na apresentação da informação fraseológica, evidenciando, assim, a existência de certas carências nos dicionários bilíngues. Os problemas apontados pelo linguista foram: a) plasmação da forma canônica, isto é, disparidade de critérios para reconhecer uma forma base

com variantes da UF; b) falta de critérios na quantificação, de modo que o número de unidades pluriverbais na microestrutura varia em cada dicionário; c) emprego não homogêneo da macroestrutura e microestrutura, ou seja, algumas obras de referência apresentam as UF correspondentes no verbete de um elemento base, outras as lematizam na microestrutura e em entradas distintas; d) mescla de exemplos com UF; e) inconsistências entre o equivalente da forma canônica da UF na LE e o equivalente do exemplo contextualizado, o que pode acarretar confusões no aprendiz; f) aparição repetida ou não de uma UF em entradas distintas e g) falta de critério e de rigor em relação à tipografia, de suma importância do ponto de vista pedagógico, visto que ocasiona no aprendiz dificuldades para encontrar a unidade pluriverbal pretendida.

Frente à análise do componente fraseológico nas obras lexicográficas bilíngues, Molina (2006, p. 189) propõe que haja equilíbrio, tanto na inclusão das UF no corpo do dicionário, quanto para evitar a exaustão de informações concernentes a ela, dado que o espaço nos dicionários bilíngues gerais é limitado. Desse modo, o pesquisador chega à conclusão de que, para “preencher os vazios de informações” deixados por essas obras lexicográficas, o ideal seria que o consulente recorresse a dicionários fraseológicos.

Noimann (2007) analisou todas as locuções apresentadas em um dicionário bilíngue espanhol-português/português-espanhol, apontado, por meio de um questionário aplicado a professores de língua espanhola de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul, como o ideal para o aprendiz de E/LE. A partir de suas análises, Noimann constatou que a obra lexicográfica em questão não é totalmente eficaz para satisfazer as necessidades do consulente-aprendiz em relação à compreensão dos significados das locuções. Isso porque, no que diz respeito às *entradas*, não há indicação de qual item lexical deve aparecer como lema, bem como há duplicidade de uma mesma locução em mais de uma entrada; em relação ao *significado*, não há padronização na forma de apresentação dos lemas, sendo empregados definição, equivalente e exemplos de uso; sobre o *potencial comunicativo das locuções*, o dicionário apresenta poucas marcas de uso; no que diz respeito à *variação linguística*, há um número inexpressivo de variedades linguísticas da Argentina, América e Espanha, bem como um tratamento desigual em relação a essas variedades; sobre a *citação*, o registro do maior número de locuções ocorreu na direção português-espanhol, com a ausência, em muitos casos, dos equivalentes dessas UF na direção espanhol-português, além de falta de rigor dos lexicógrafos nas citações. A pesquisadora, então, concluiu que

[...] a qualidade da informação lexicográfica no tratamento das locuções no dicionário examinado deixa muito a desejar: faltam informações a respeito de seu significado, de seus possíveis usos, além de não haver registro acerca da função sintática que elas podem exercer (NOIMANN, 2007, p. 128).

Robles I Sabater (2007) fez um estudo de caráter analítico-descritivo, centrando-se em dois aspectos do componente fraseológico, especificamente as locuções verbais, de um dicionário bilíngue escolar espanhol-alemão/alemão-espanhol, referência a estudantes alemães aprendizes de E/LE e profissionais que se dedicam a essa língua, atentando-se para a ordenação do material fraseológico e o tipo de informação fraseológica apresentada nas entradas da obra lexicográfica.

Na superestrutura, Robles I Sabater (2007) observou que, tanto nas “Indicações para o uso do dicionário” quanto nas abreviaturas, não há alusão a um tipo de tratamento diferenciado conferido às UF. Na macroestrutura, as locuções não figuram como entradas, mas como subentradas, seguindo a já tradicional norma lexicográfica. Como subentradas, as locuções se localizam dentro da entrada correspondente ao seu elemento principal, sem, no entanto, aparecerem separadas dos outros elementos do verbete por marcas tipográficas. Quando as locuções apresentam dois termos de mesma categoria gramatical, são lematizadas na entrada daquele que ocupa uma posição sintática mais proeminente. No entanto, em alguns casos, o pesquisador verificou que as UF não são lematizadas no verbe de termo cuja posição sintática é mais proeminente e, também, aparecem nas entradas correspondentes aos dois termos.

Na microestrutura, o pesquisador atentou-se para as seguintes questões: I) significado fraseológico; II) variação; III) indicações sobre os complementos verbais, com os quais as locuções se combinam no emprego discursivo; IV) valores estilísticos e pragmáticos e V) variação linguística. Com relação aos equivalentes de tradução, às vezes são apresentados os significados literais ou metafóricos, assim como, nos casos em que a locução está incluída em mais de uma entrada, nem sempre esta é traduzida da mesma forma. No que diz respeito à variação na composição léxica da locução, afetando tanto o elemento nuclear verbal quanto o resto dos elementos, o pesquisador verificou que nem sempre são feitas indicações adequadas, como no caso da locução *meter mano*, acompanhada de um apêndice sobre esse aspecto, o qual Robler I Sabater (2007, p. 419) considerou “impróprio e infeliz”, porque “restringiu a amplitude do significado da locução, oferecendo uma visão parcial e ideologicamente marcada de seu autêntico valor semântico”. Sobre as indicações dos complementos verbais, o estudioso afirmou que não foram apresentadas informações

relevantes nesse aspecto. Com relação aos valores estilísticos e pragmáticos, Robler I Sabater (2007, p. 420) observou que esses aspectos não foram apresentados de forma exaustiva, e, por último, no que diz respeito à variação linguística, o pesquisador verificou que essas informações acompanharam muitas das locuções lematizadas.

Robles I Sabater (2007, p. 421) finalizou sua análise afirmando que, apesar de o componente fraseológico, por muito tempo, ter permanecido ausente das obras lexicográficas, no dicionário analisado, foi representado de modo significativo. Apesar da falta de sistematicidade por parte dos lexicógrafos na análise de um mesmo tipo de locução (no caso, das locuções verbais), o pesquisador admitiu que há uma série de tendências regulares que permitem ao usuário reconhecer e prever a localização do material fraseológico nas entradas do dicionário. O pesquisador concluiu seu trabalho sinalizando para algumas adequações que ainda devem ser feitas para que tanto os aprendizes de E/LE, quanto os profissionais que trabalham com o espanhol, tenham acesso a informações adequadas sobre as unidades pluriverbais:

se echa de menos la presentación de un número superior de ejemplos ilustrativos em situaciones comunicativas concretas y una mayor congruencia en la cantidad de información proporcionada sobre cada una de las UFS recopiladas. La aplicación sistemática de descripción integrativo-modular [...] sería de gran utilidad en ámbitos como la traducción y la enseñanza del español como L2 (ROBLES I SABATER, 2007, p. 421).

García Gimenez (2008) analisou a presença das locuções em dicionários bilíngues espanhol-catalão, espanhol-inglês e espanhol-francês. Para cada par de línguas, observou a presença das locuções em duas obras lexicográficas. Para tal, teve-se a cinco critérios: apresentação e localização das UF nos artigos lexicográficos; indicações gramaticais, sintáticas e diassistemáticas; contextualizações; equivalente de tradução e exemplos.

Nos dicionários bilíngues espanhol-catalão, observou que, em relação à apresentação e localização das UF nos verbetes, estas se encontram ao final, ordenadas alfabeticamente. Apenas um dos dicionários distinguiu tipograficamente as locuções das outras unidades pluriverbais. No que diz respeito às indicações gramaticais, sintáticas e diassistemáticas, as indicações gramaticais foram praticamente inexistentes, provando, segundo García Gimenez (2008, p. 821), que se trata de uma tarefa complexa para os lexicógrafos a classificação das UF, o que indica a necessidade de que esses profissionais se aproximem da teoria fraseológica. Em relação às contextualizações, em um dos dicionários

essas informações quase não apareceram, já o outro dicionário recorreu ao mecanismo da sinonímia, que, de acordo com a pesquisadora, é importante para o estudante de LE, já que esclarece o significado da locução. Sobre os equivalentes de tradução, um dos dicionários analisados optou por apresentar as UF da língua meta de forma e conteúdo similares (ou idênticos) às UF da língua de origem. No outro dicionário, foi usado um mecanismo diferente: apresentação da UF da língua meta de significado similar ou idêntico, entretanto, de forma diferente à UF da língua de origem. De acordo com García Gimenez, no caso desse último dicionário, o ideal seria que as locuções da língua meta viessem acompanhadas de contextualizações, porque evitaria que o consulente se sentisse perdido diante da UF que, além de ser desconhecida, não pode ser empregada em todas as situações da UF da língua de origem. Por fim, os exemplos que acompanham as locuções foram escassos em ambos os dicionários.

Ao observar as locuções nos dicionários bilíngues espanhol-ínglês, a pesquisadora constatou que: há escassez de informações gramaticais; há informações sintáticas integradas às UF, com a mesma tipografia, mas não são abundantes; há marcações diassistemáticas, especialmente em relação aos regionalismos e ao nível de uso (indicações de contexto familiar e coloquial); as contextualizações são bastante limitadas; para os equivalentes de tradução, optou-se pelo mecanismo da paráfrase e, por último, os exemplos não aparecem em número muito elevado, mas, apesar de serem muito artificiais em alguns casos, refletem bem o uso das locuções as quais acompanham.

Nos dicionários bilíngues espanhol-francês, a pesquisadora verificou que foram os dicionários que, em seus guias do usuário, apresentaram informação mais explícita sobre a localização das locuções nos verbetes. No que concerne às marcas gramaticais e sintáticas, as indicações foram escassas e as marcas diassistemáticas limitaram-se a informações referentes ao nível de uso (familiar) e de sentido figurado. O método de tradução mais frequente para os equivalentes de tradução foi o emprego de uma UF da língua meta de significado similar/idêntico, porém de forma diferente à UF da língua de origem, não existente nesta. Por fim, os exemplos, apesar de não serem muito abundantes, segundo García Gimenez (2008, p. 826), foram bem construídos, de modo a auxiliar o usuário do dicionário a conhecer melhor o emprego das locuções que acompanham.

Ao final de seu estudo, García Gimenez (2008, p. 826) atestou que *“la lexicografía bilingüe tiene que avanzar en la integración de las locuciones (y de las UFS en general) dentro del artículo lexicográfico, ya que éstas forman una parte muy importante del caudal léxico de una lengua”*. Ademais, a pesquisadora concluiu que, das obras

lexicográficas, os dicionários espanhol-ínglês são os que parecem mais ter avançado no tratamento das locuções.

Rocha e Durão (2009) fizeram a análise de locuções espanholas – extraídas de livros didáticos para o ensino fundamental destinados a aprendizes brasileiros de E/LE e relacionadas ao campo semântico “corpo humano” – em três dicionários bilíngues português-espanhol/espanhol-português, frequentemente usados por estudantes de E/LE. As pesquisadoras constataram, nas obras lexicográficas analisadas, que: foi dado um tratamento assistemático às locuções; muitas das locuções frequentes nos livros didáticos não foram incluídas na macroestrutura; não foram feitas marcas tipográficas para diferenciar as locuções de outras unidades léxicas; não foram indicadas marcas gramaticais e diassistemáticas referentes às locuções. Ao concluir a análise, Rocha e Durão apontaram algumas sugestões, a fim de aprimorar a apresentação do componente fraseológico nos dicionários bilíngues:

Diante da falta de sistematicidade quanto à incorporação das locuções nos dicionários, sugere-se uma padronização pelo tipo de categoria gramatical que encabeça o verbete. No caso de locuções iniciadas por substantivo, deve-se propor o próprio substantivo como lema e no caso das locuções cujos núcleos são verbos, que sejam os próprios verbos, no infinitivo, a categoria gramatical a encabeçar o verbete. Propõe-se também que haja uma sistematização quanto às informações oferecidas sobre elas (ROCHA e DURÃO, 2009, p. 115)

À guisa de conclusão, devido à relevância do estudo das unidades pluriverbais no contexto de ensino e aprendizagem de LE, toda obra didática – manuais, dicionários – deve apresentá-las e explorá-las de modo a facilitar sua incorporação na interlíngua de aprendizes. Olímpio de Oliveira (2005, p. 621) confirma isso quando trata especificamente de dicionários de língua espanhola, ao afirmar que “*cualquier obra lexicográfica que quiera cumplir una función didáctica debe suministrar una definición adecuada de estas unidades*”. Dessa forma, espera-se que dicionários bilíngues pedagógicos, que são concebidos com a preocupação de facilitar a busca de palavras e a compreensão do léxico da LE, apresentem os fraseologismos de forma adequada.

No entanto, a análise de dicionários, tanto bilíngues como monolíngues, permite-nos perceber que não há sistematicidade em relação à lematização das unidades pluriverbais.

De acordo com Aarli e Martínez López (2005, p. 812), em razão da fixação relativa dos elementos das UF, o lexicógrafo depara-se com inúmeras dificuldades no

momento de elaborar um lema simples e eficaz. Martínez López (2007, p. 55) afirma que uma das razões para o atual estado dessas unidades léxicas em obras lexicográficas explica-se pelo fato de que essas obras estão orientadas para o tratamento de unidades monoverbais (vocábulos) e não pluriverbais, acarretando em uma defasagem entre a metodologia e a heterogeneidade dos elementos tratados. Para Olímpio de Oliveira (2005, p. 621), esse fato justifica-se também em razão de que, dada à sua natureza, a descrição semântica dessas unidades é especialmente complicada.

Após analisar as pesquisas realizadas por investigadores sobre a presença do componente fraseológico na Lexicografia, em especial na Lexicografia bilíngue, chegamos à conclusão de que, atualmente, a Fraseologia vem sendo abordada de forma mais expressiva e significativa nas obras lexicográficas do que era há algumas décadas. Entretanto, apesar dos avanços significativos, ainda há muitas incoerências e falta de sistematicidade na lematização das unidades pluriverbais, em razão de, principalmente, sua natureza complexa e, também, da distância entre a prática lexicográfica e a teoria fraseológica.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativo e apresenta dois tipos de análise de dados: qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por lidar com o subjetivo e o não generalizável (LAZARATON, 2003, p. 2). De acordo com Strauss e Corbin (2008, p. 23), o termo pesquisa qualitativa serve para fazer referência à pesquisa que “produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação [...]. Alguns dados podem ser quantificados, mas o grosso da análise é interpretativo”. Assim, pesquisas dessa natureza podem lidar com dados quantificados, entretanto as análises são feitas de modo a considerar a singularidade do contexto observado e as interpretações do pesquisador.

Na pesquisa interpretativista, conforme Cohen e Manion (1997, p. 37), “a teoria emerge de situações particulares: é embasada nos dados gerados ao longo da pesquisa. A teoria não deve preceder a pesquisa, mas procedê-la”.

Desse modo, em razão do cunho qualitativo-interpretativo de nossa pesquisa, os dados nela obtidos não são passíveis de generalização, tampouco de reprodução em outros contextos semelhantes, pois os sujeitos nela pesquisados são considerados atores de uma situação singular. O resultado desta pesquisa será qualitativo por não ter “a pretensão positivista de ser normativo, porque é interpretativo, necessariamente inacabado, aberto a novas interpretações” (REIS, 2006, p. 104). Dessa forma, não pretendemos normatizar conhecimentos, mas explorar um campo da Metalexigrafia Pedagógica e contribuir para a contínua construção de conhecimentos nessa área.

5.1 PERGUNTAS E HIPÓTESES

As perguntas que norteiam essa pesquisa são: a) as locuções em língua espanhola são apresentadas adequadamente nos dicionários bilíngues pedagógicos selecionados? b) os dicionários bilíngues pedagógicos selecionados atendem às necessidades dos usuários em relação às locuções no contexto de ensino-aprendizagem de E/LE, especialmente, no que diz respeito à produção de textos em língua espanhola?

E as hipóteses propostas para a pesquisa são: a) os dicionários bilíngues pedagógicos selecionados não atendem às expectativas dos alunos quanto às locuções da língua espanhola em razão de: 1) falta de informação; 2) informações apresentadas de forma equivocada; 3) falta de clareza nas suas estruturas; 4) ausência de sistematicidade quanto à

apresentação desse tipo de unidades léxicas; 5) ainda assim o dicionário bilíngue pedagógico é um importante instrumento didático na produção de textos em língua espanhola.

5.2 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de seis diferentes instrumentos aplicados em seis aulas ministradas no curso de Letras (Língua Espanhola e respectivas Literaturas) da Universidade Estadual de Londrina: a) dicionários bilíngues pedagógicos; b) atividades sobre a macro e a microestrutura de dicionários; c) questionário; d) produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol; e) protocolos de buscas em dicionários; f) diários de aula.

Os dicionários bilíngues pedagógicos foram disponibilizados para consultas durante a realização de produções escritas e totalizam um número de seis. A seleção dos dicionários teve como base: a) a acessibilidade em preço e existência no mercado; b) a orientação pedagógica; c) ter sido publicado a partir do ano de 2005. Optamos por utilizar dicionários bilíngues em nossa pesquisa porque analisamos produções escritas em LE e obras lexicográficas dessa natureza podem ser usadas como ferramentas de codificação (ARD, 1982; MACKINTOSH, 1998; WERNER, 2005; MOLINA, 2006; DURÃO; ZACARIAS, 2007; DURÃO; ZACARIAS, 2009). Outrossim, os dicionários selecionados, por possuírem viés didático e serem elaborados com vistas a atender as necessidades do aprendiz brasileiro de E/LE, apresentam locuções como entradas ou subentradas.

As atividades sobre a macro e a microestrutura dos dicionários monolíngue e bilíngue foram feitas na primeira e na segunda aula. Por meio delas, os aprendizes tiveram a oportunidade de observar o modo como dicionários monolíngue e bilíngue são estruturados, bem como conhecer os tipos de informações que cada dicionário traz.

O questionário foi aplicado no primeiro encontro com os alunos e pretendia traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, relacionando-o ao uso do dicionário nas aulas de E/LE. Divide-se em quatro partes: a) dados do aluno; b) uso do dicionário: dados externos; c) uso do dicionário: frequência e aprendizagem; d) uso do dicionário: dados internos. Compõe-se, no total, de dezenove perguntas, abertas e fechadas.

As produções escritas foram feitas ao longo de cinco aulas e apresentam uma primeira versão e, algumas vezes, uma refacção, na qual os alunos corrigem os erros cometidos no primeiro texto, pautando-se na indicação de três códigos: **Voc.** (uso de palavra

semanticamente inadequada), **Gr.** (erro gramatical) e [] (erro na construção da frase ou do sintagma nominal).

Os protocolos de buscas nos dicionários foram preenchidos pelos sujeitos de pesquisa tanto nas produções quanto nas refacções. Neles, os sujeitos registraram: a) palavras consultadas; b) dicionários consultados; c) dúvidas; d) satisfação ou não com relação às informações encontradas; e) palavras (ou expressões) escolhidas; f) outras informações que lhes pareceram relevantes.

Os diários de aula foram escritos pela pesquisadora e registram suas impressões sobre sua própria postura e sobre o comportamento dos alunos em cada aula.

5.2.1 Dicionários Bilíngues Pedagógicos

Os dicionários bilíngues pedagógicos disponibilizados para consultas durante as produções escritas dos aprendizes são: 1) *Dicionário Escolar Espanhol* espanhol – português/ português – espanhol, da editora Martins Fontes; 2) *Minidicionário* espanhol – português/ português – espanhol, da editora Ática; 3) *Dicionário Larousse* espanhol – português/português – espanhol: essencial, da editora Larousse do Brasil; 4) *Diccionario Bilingüe Escolar* português – espanhol/ espanhol – português, da editora SBS/SGEL; 5) *Michaelis Dicionário Escolar Espanhol* espanhol – português/ português – espanhol, da editora Melhoramentos; 6) *Dicionário Santillana para estudantes*: espanhol – português/ português – espanhol, da editora Moderna.

Nos subtópicos seguintes, apresentamos brevemente cada um desses dicionários.

5.2.1.1 *Dicionário Escolar Espanhol* espanhol – português/ português – espanhol

Publicado em 2005, esse dicionário é considerado uma ferramenta ideal para o estudante brasileiro de língua espanhola. Os autores dizem tê-lo elaborado para cumprir, especialmente, a função de codificação na LE. Há orientações para que o consulente compreenda o modo com foi estruturado e possui apêndices com conjugações de verbos, modelos de alguns gêneros textuais, entre outras informações.

5.2.1.2 *Minidicionário* espanhol – português/ português – espanhol

Datado de 2009, segundo as autoras, esse dicionário é um instrumento de consulta para atender às necessidades de estudantes brasileiros de nível médio. Seus verbetes foram selecionados de acordo com a frequência de uso. Há orientações para que o usuário o manuseie adequadamente, informações sobre a língua espanhola, apêndices gramaticais e, inclusive, referências bibliográficas, o que confere caráter científico à obra.

5.2.1.3 *Dicionário Larousse* espanhol – português/português – espanhol: essencial

Publicado em 2009, destina-se a estudantes de nível intermediário da língua espanhola moderna, tanto da Espanha, quanto da América Latina. Na “Apresentação”, fala-se que é resultado de uma concepção moderna da Lexicografia Bilíngue, priorizando o uso sobre a norma. É destacada a presença de locuções e de marcas de uso, denotando conhecimento, por parte de seus autores, de aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE. Além disso, há apêndices gramaticais.

5.2.1.4 *Diccionario Bilingüe Escolar* português – español/ español – português

Dicionário de 2009, os editores apresentam-no como um instrumento valioso que auxiliará o estudante lusofalante de E/LE em suas tarefas. As unidades lexicais foram selecionadas de acordo com a frequência e as necessidades dos aprendizes. Apresenta apêndices gramaticais e referências bibliográficas, conferindo-lhe, este último item, cientificidade.

5.2.1.5 *Michaelis Dicionário Escolar Espanhol* espanhol – português/ português – espanhol

Publicado em 2008, esse dicionário destina-se a estudantes brasileiros de espanhol, com o intuito de despertar a atenção, nos aprendizes, para o vocabulário de espanhol. Segundo a editora, foi elaborado com a colaboração de falantes nativos de espanhol, de acordo com as normas linguísticas atuais. Apresenta apêndices gramaticais.

5.2.1.6 *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol – português/ português – espanhol*

Publicado em 2008, seu público-alvo são os estudantes de espanhol de níveis básico e intermediário. Segundo as autoras, suas unidades léxicas foram selecionadas conforme a frequência de uso, inclusive em relação ao contexto de ensino e aprendizagem de E/LE no Brasil (salas de aula e livros didáticos). Na “Apresentação”, a presença de unidades pluriverbais é enfatizada. Há apêndices gramaticais e glossário temático ilustrado.

5.3 PASSO A PASSO DA PESQUISA

Esta pesquisa divide-se em três partes. Na parte 1, foi feito o levantamento de todas as unidades pluriverbais do dicionário bilíngue *Dicionário Escolar Espanhol*, na direção português-espanhol. Escolhemos o dicionário em questão por dois motivos: a) ser pedagógico; b) ter como função primordial auxiliar os aprendizes na codificação da língua portuguesa para a espanhola. Em seguida, foi escolhido o campo semântico abrangido pelo maior número de locuções e de maior interesse para o ensino e aprendizagem de E/LE, segundo nossa perspectiva e face aos campos semânticos presentes nos livros didáticos *Espanhol [básico 1]* e *Espanhol [básico 2]*, usados nas aulas de língua espanhola do curso de Letras Língua Espanhola e respectiva Literatura da Universidade Estadual de Londrina. Com base nesses pré-requisitos, escolhemos dois campos semânticos: corpo humano (características físicas e psicológicas) e sentimentos.

Na parte 2, realizamos uma pesquisa de campo, com enfoque em tempo real, em uma sala de aula do 4º ano do curso de Letras (Língua Espanhola e respectivas Literaturas), composta por quatorze alunos, da Universidade Estadual de Londrina, cidade na qual residimos e concluímos nosso curso de graduação. Para a execução desta segunda parte, pautamo-nos na pesquisa de Durão e Zacarias (2009), a qual investigou o impacto do emprego de dicionários bilíngues escolares como apoio à produção escrita de universitários brasileiros aprendizes de E/LE. Nessa etapa, que se baseou em um trabalho desenvolvido em seis aulas de 1h50min, foi ministrada uma aula sobre os diferentes tipos de dicionários, na qual os alunos realizaram atividades sobre a macro e a microestrutura de obras lexicográficas monolíngue e bilíngue⁷. Igualmente, os aprendizes responderam ao questionário, cuja finalidade foi traçar o perfil dos aprendizes em relação ao uso de dicionário.

⁷ Como mencionado anteriormente, as atividades sobre a macro e a microestrutura dos dicionários iniciaram-se na primeira aula e terminaram na aula seguinte.

Nas cinco aulas seguintes, o foco foi o ensino de locuções. Ao final de cada aula, solicitava-se aos alunos que elaborassem produções escritas em língua espanhola baseadas em diálogos dirigidos em língua portuguesa, cujo tema era escolhido de acordo com determinado campo semântico. Em cada diálogo, apareciam seis locuções. Algumas locuções eram trabalhadas em sala de aula de forma explícita. Durante o processo de elaboração dos textos, foram disponibilizados seis dicionários bilíngues pedagógicos para uso dos aprendizes, bem como os alunos receberam “Protocolos de buscas” em dicionários bilíngues.

As produções eram corrigidas e, no início da aula posterior, solicitava-se aos alunos que refizessem suas produções, corrigindo os erros cometidos. As avaliações serviram não apenas para que tivéssemos acesso aos produtos linguísticos dos aprendizes, como também ao processo de elaboração de seus textos.

Na parte 3, foram feitas análises qualitativas das produções escritas dos alunos e dos protocolos de busca preenchidos, e análise quantitativa dos questionários respondidos por eles.

6 ANÁLISE DO *CORPUS*

6.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

No primeiro dia da pesquisa em sala de aula, dia 12 de abril de 2010, os sujeitos de pesquisa responderam a um questionário que continha dezenove perguntas abertas e fechadas. Esse instrumento de pesquisa baseou-se em um questionário usado em uma pesquisa que visava avaliar o grau de integração que a obra lexicográfica tinha no ensino de língua espanhola como LM e como LE, na Espanha (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2007, p. 185). Em nossa pesquisa, a finalidade da aplicação do questionário foi conhecer a relação dos aprendizes com os dicionários nas aulas de E/LE. O instrumento de pesquisa dividiu-se em quatro partes: a) dados do aluno; b) uso do dicionário: dados externos; c) uso do dicionário: frequência e aprendizagem; d) uso do dicionário: dados internos.

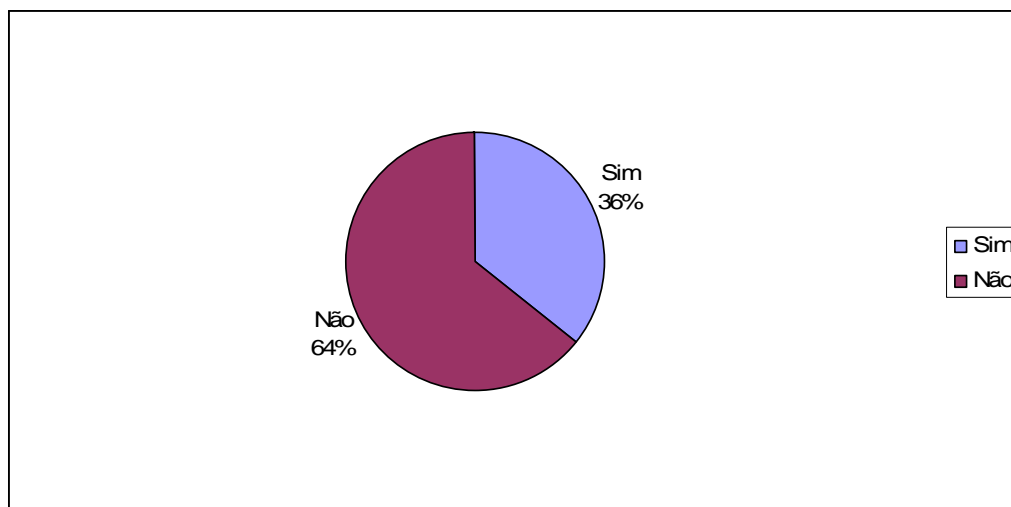
O questionário foi respondido pelo número total de alunos de uma turma do curso de Letras Língua Espanhola e respectivas literaturas de uma universidade do norte do Paraná e comportando um universo com quatorze sujeitos de pesquisa. Foram feitos dois tipos de análise: quantitativa para as perguntas fechadas e qualitativa para as perguntas abertas.

6.1.1 Análise dos questionários

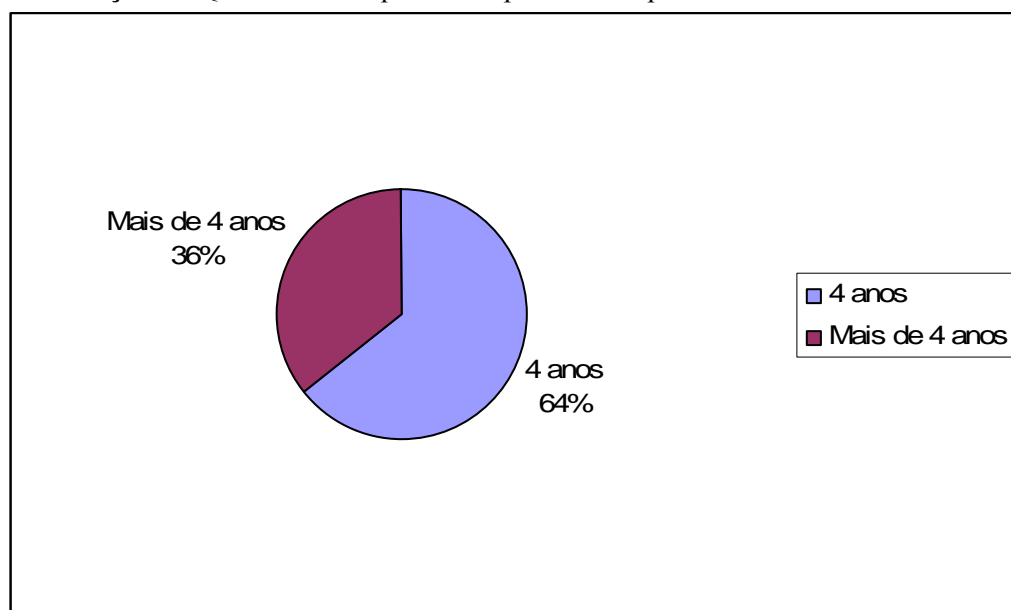
1. Dados dos alunos

- **Questões 1 e 2: Nome e idade**

Quatorze sujeitos de pesquisa responderam o questionário. Treze são do sexo feminino e um do sexo masculino. As idades desses sujeitos variam de 20 a 39 anos.

Ilustração 1 - Questão 3: Já estudava a língua espanhola antes de fazer Letras?

64% dos sujeitos de pesquisa entraram no curso de Letras sem ter nenhum conhecimento da língua espanhola. 36% iniciaram os estudos desse idioma antes do ingresso no curso de Letras.

Ilustração 2 - Questão 4: Há quanto tempo estuda espanhol?

64% dos sujeitos de pesquisa possuem conhecimentos sobre a língua espanhola há 4 anos, ou seja, tempo que dura o curso de Letras, em razão de terem começado a estudá-la a partir de seu ingresso nessa graduação. 36% já a conhecem há mais de 4 anos, pois iniciaram seus estudos antes da sua vinculação a esse curso.

- **Questão 5: Estuda espanhol⁸**

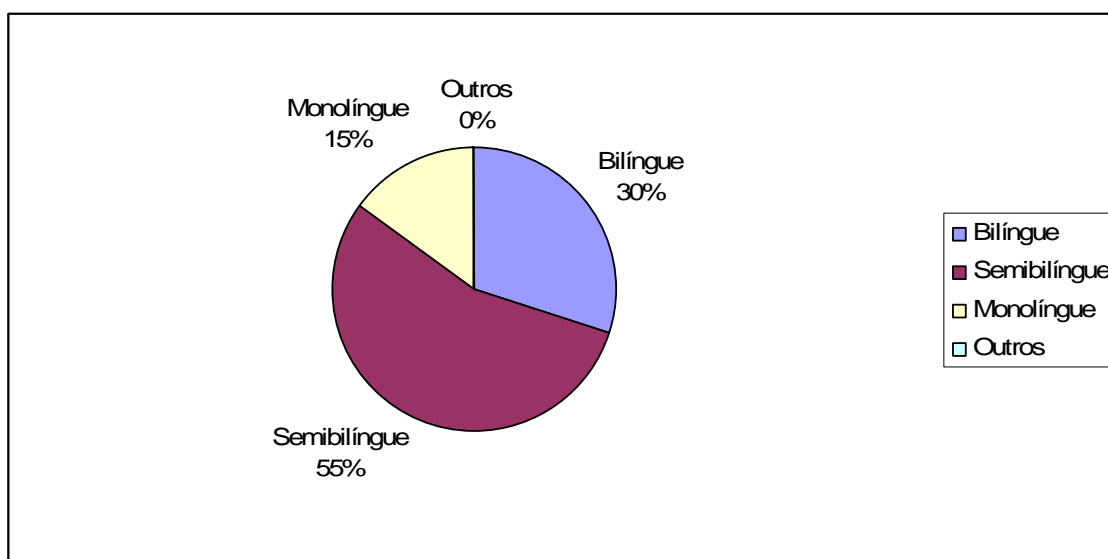
Questionados sobre se estudavam espanhol apenas no curso de Letras ou também em outro lugar, todos os sujeitos de pesquisa responderam que estudam o idioma somente no curso de graduação em Letras.

2. Uso do dicionário: dados externos

- **Questão 6: Usa algum dicionário atualmente?**

Todos os sujeitos de pesquisa responderam que usam dicionários.

Ilustração 3 - Questão 7: Que tipo de dicionário usa?



55% dos sujeitos de pesquisa usam dicionários semibilíngues nas aulas de E/LE. Os dicionários bilíngues vêm ser a opção de 30%, seguidos de 15% que usam dicionários monolíngues.

⁸ Para as perguntas em que houve apenas uma resposta (questões 5 e 6) ou que eram subjetivas, não foram apresentados gráficos (questões 18 e 19).

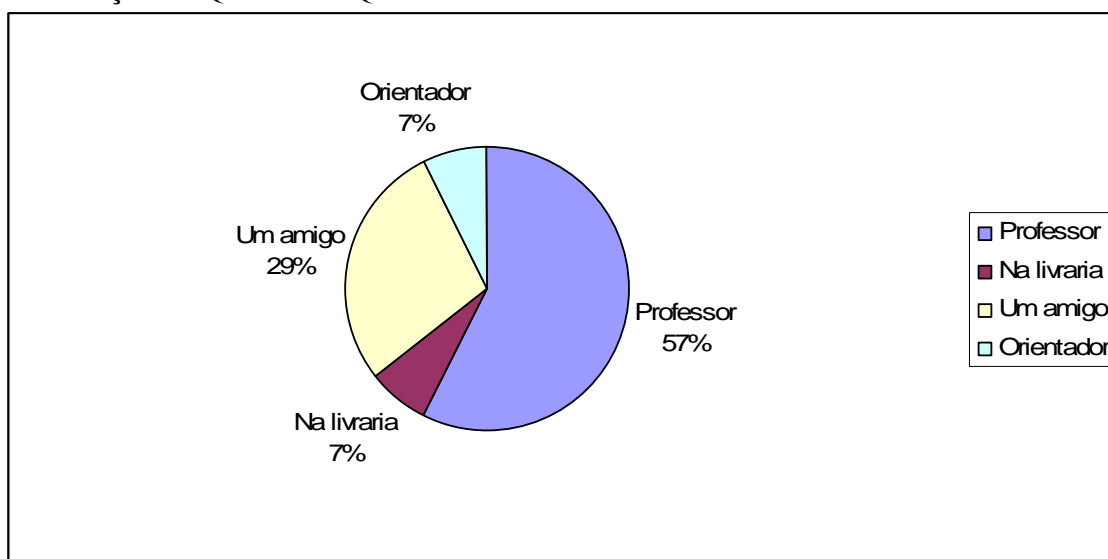
- **Questão 8: Qual é o título?**

Questionados sobre os dicionários que utilizam, podia ser mais de um, os sujeitos de pesquisa citaram os seguintes: “Señas”, com dez ocorrências; “Diccionario de la lengua española *online*”, com duas ocorrências; “Michaelis”, com três ocorrências; “Minidicionário Saraiva”, “Manual Larousse” e “Michaelis Escolar”, cada um com uma ocorrência. Apenas um sujeito afirmou não se lembrar do título do dicionário usado.

- **Questão 9: Qual é a editora?**

Mais da metade dos sujeitos de pesquisa apontaram as editoras dos dicionários utilizados por eles. Apenas quatro afirmaram não saber/não se lembrar da editora dos dicionários usados.

Ilustração 4 – Questão 10: Quem o recomendou?



57% dos sujeitos de pesquisa usam dicionários recomendados pelo professor. 29% seguem a recomendação de amigos. 14% seguem a orientação de orientador e de profissionais que trabalham em livrarias (7% em cada caso).

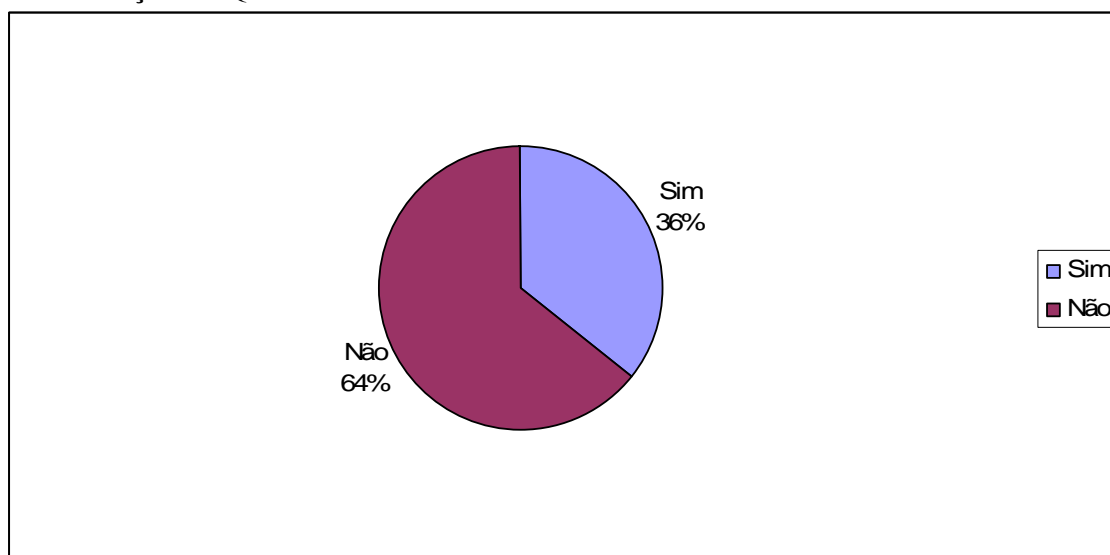
3. Uso do dicionário: frequência e aprendizagem

- **Questão 11: Com que frequência usa o dicionário?**

Tabela 1 – Com que frequência usa o dicionário?

Opções	Porcentagem
Somente quando faço as tarefas de espanhol em casa.	78,7
Uso sempre nas aulas de espanhol.	7,1
Em casa e nas aulas.	7,1
Quando necessito saber algo que não está no contexto de sala de aula.	7,1
Total	100,0

Para responder a essa pergunta, os sujeitos de pesquisa podiam assinalar apenas uma alternativa. Percebe-se que não é costume dos alunos levarem dicionários às aulas. Normalmente, os alunos usam dicionários apenas em casa.

Ilustração 5 – Questão 12: Já te ensinaram a usar o dicionário?

64% dos sujeitos de pesquisa alegaram não terem aprendido a usar dicionários.

- **Questão 13: Quem te ensinou a usar o dicionário?**

Tabela 2 – Quem te ensinou a usar o dicionário?

Opções	Porcentagem
Aprendi sozinho com o uso.	64,4
Aprendi em casa com meus pais, irmãos.	21,4
Lendo as instruções que o dicionário traz.	7,1
Na escola primária, com o dicionário de português.	7,1
Total	100,0

64% dos sujeitos de pesquisa aprenderam a usar o dicionário sozinhos, não necessariamente lendo as instruções de manuseio que, geralmente, as obras lexicográficas apresentam. Não houve menção ao ensino do uso do dicionário na universidade, apenas na escola primária e com o dicionário de LM, no caso, a língua portuguesa.

3. Uso do dicionário: dados internos

- **Questão 14: Em quais atividades usa o dicionário?**

Tabela 3 – Em quais atividades usa o dicionário?

Opções	Porcentagem
Na produção de um texto.	46,7
Na tradução de um texto.	36,7
Em uma atividade de compreensão oral.	10,0
Em uma atividade de expressão oral.	6,6
Total	100,0

Nessa pergunta, os sujeitos de pesquisa podiam escolher mais de uma alternativa. Consta-se que a atividade em que mais recorrem ao dicionário é a produção escrita (46,7%), seguido da tradução (36,7%). O alto percentual do apoio do dicionário na produção escrita talvez se deva ao nível mais avançado dos sujeitos de pesquisa, já que conseguem compreender textos na LE com facilidade, dispensando o uso na tradução, porém ainda não se sentem seguros para produzir textos na LE. As atividades que menos requerem dicionários são as orais (16,6%).

- **Questão 15: Para que, normalmente, usa o dicionário?**

Tabela 4 - Para que, normalmente, usa o dicionário?

Opções	Porcentagem
Para averiguar o significado das palavras que não entendo.	22,6
Para comprovar como se escreve uma palavra (ortografia).	21,0
Para buscar sinônimos e antônimos.	19,4
Para saber se uma palavra é acentuada e em qual sílaba é acentuada.	14,5
Para saber a pronúncia de alguma palavra.	6,5
Para buscar um exemplo (frase) de como se usa uma palavra.	4,8
Para buscar o significado de locuções.	4,8
Para saber se uma palavra é substantivo, adjetivo etc.	3,2
Para saber como se forma o plural.	3,2
Total	100,0

Para responder essa questão, os sujeitos de pesquisa podiam assinalar até seis alternativas. A alternativa “Para averiguar o significado das palavras que não entendem” apresentou o maior percentual de escolha (22,6%). A alternativa “Para buscar o significado de locuções” foi pouco assinalada (4,8%).

- **Questão 16: Quais defeitos encontra em seu dicionário?**

Tabela 5 – Quais defeitos encontra em seu dicionário?

Opções	Porcentagem
Nem sempre estão no dicionário as palavras que procuro.	42,0
Faltam ilustrações, desenhos, gráficos etc., pois as imagens ajudam a compreender melhor o significado das palavras.	12,4
Há muitos sinônimos e não há indicação de qual corresponde exatamente ao significado da palavra procurada.	12,4
Não entendo as abreviações, símbolos, gráficos do dicionário.	12,4
Não vêm as formas irregulares.	12,4
É difícil encontrar as locuções.	4,2
Faltam exemplos de como usar as palavras.	4,2
Total	100,0

Para responder a essa questão, os sujeitos de pesquisa podiam assinalar mais de uma alternativa. O defeito de maior percentual encontrado pelos sujeitos nos dicionários foi a ausência de palavras procuradas (42%). A questão dos sinônimos que, geralmente, são muitos, e a necessidade de o consulente adivinhar qual deve ser usado, foi apontado em segundo lugar (12,4%). A alternativa que trata de locuções teve um baixo percentual (4,2%) e isso denota que: a) os sujeitos de pesquisa têm facilidade para encontrar as locuções, ou b) os sujeitos de pesquisa nunca atentaram para as locuções no dicionário.

- **Questão 17: Qual(is) parte(s) do dicionário você acha mais útil(eis)?**

Tabela 6 – Qual(is) parte(s) do dicionário você acha mais útil(eis)?

Opções	Porcentagem
Definição da palavra.	34,6
Exemplos de uso.	28,9
Indicação de variantes geográficas.	15,4
Pronúncia da palavra.	10,6
Indicação gramatical.	5,3
Indicação de uso da palavra.	2,6
Indicação de locuções.	2,6
Total	100,0

Para responder a essa pergunta, os sujeitos de pesquisa podiam assinalar mais de uma alternativa. A alternativa mais assinalada como útil no dicionário foi a definição de palavra (34,6%), seguido dos exemplos de uso (28,9%). As indicações de variantes geográficas também apresentaram um número expressivo (15,4%). Empatadas, em último lugar, a indicação de uso de palavras e de locuções (2,6%).

• **Questão 18: Do que você mais gosta em seu dicionário?**

Sobre do que mais gostavam no dicionário que usavam, as características mais mencionadas foram: variedade de palavras (em primeiro lugar), definições das palavras buscadas, exemplos de uso das palavras, simplicidade e clareza das explicações dos significados, facilidade de encontrar as palavras, praticidade para carregar. Outras características também citadas, mas com menos frequência foram: “no momento de comprovar como se escreve uma palavra”; “que é possível manter a linha de pensamento e compreensão em espanhol” (o sujeito de pesquisa faz uso de um dicionário semibilíngue); de tudo – traz tudo o que lhe necessita; facilidade de manuseio. Um sujeito de pesquisa escreveu que, quando não encontra as palavras no dicionário que usa (semibilíngue), recorre ao “Diccionario de la lengua española *online*”, da *Real Academia Española*.

• **Questão 19: O que você acha que poderia melhorar em seu dicionário?**

Sobre o que se poderia melhorar no dicionário que usavam, os sujeitos de pesquisa apontaram com maior frequência: apresentar mais palavras, pois nem sempre encontram o que procuram. Escreveram também que gostariam de que: o tamanho das letras fosse maior; trouxesse mais exemplos; trouxesse mais locuções; fosse mais completo (“apesar de que isso o tornaria mais pesado”); apresentasse tradução; apresentasse exemplos (o sujeito de pesquisa usa um dicionário bilíngue); apresentasse um apêndice de sinônimos; viessem transcrições das pronúncias das palavras; apresentasse um dicionário e não um glossário na direção português → espanhol (o sujeito de pesquisa usa um dicionário semibilíngue); melhorasse as abreviaturas; apresentasse desenhos para as palavras “desconhecidas”. Alguns sujeitos de pesquisa escreveram não saber/não se lembrar de algo que poderia melhorar em seus dicionários.

6.1.2 Síntese da Análise Quantitativa

Por meio da análise quantitativa, foi possível perceber algumas características dos sujeitos de pesquisa em relação ao dicionário, ao uso que fazem dele no processo de ensino e de aprendizagem da língua espanhola e à Fraseologia.

Todos os sujeitos de pesquisa têm, de certa forma, contato com obras lexicográficas, certamente, por já se encontrarem em um nível avançado na LE. Constatamos que eles fazem uso de dicionários semibilíngues, em detrimento dos bilíngues, e recorrem a eles, primordialmente, em atividades de produção escrita.

Entretanto, os aprendizes não apresentam “intimidade” (VITAL, 2006) com as obras lexicográficas, talvez porque não tenham recebido instruções formais para o manuseio delas, consultando-as, principalmente para averiguar o significado e a ortografia das palavras, deixando de explorar, portanto, todas as recursos que elas oferecem (por exemplo, informações acerca do componente fraseológico, de aspectos gramaticais etc). Os sujeitos de pesquisa denotam falta de intimidade também com o componente fraseológico, porque, nas questões 15 (“Para que, normalmente, usa o dicionário?”), 16 (“Quais defeitos encontra em seu dicionário?”) e 17 (“Qual(is) parte(s) do dicionário você acha mais útil(eis)?”), as alternativas que tratam das locuções obtiveram baixo percentual.

6.2 ANÁLISE QUALITATIVA

Neste tópico, faremos análises qualitativas das produções escritas dos sujeitos da pesquisa e dos protocolos de buscas nos dicionários realizados por eles.

Ao longo da análise, referimo-nos aos quatorze sujeitos de pesquisa como **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M e N**, e aos seis dicionários bilíngues pedagógicos disponibilizados aos sujeitos de pesquisa da seguinte forma: *Martins Fontes*, para o *Dicionário Escolar Espanhol*, dessa editora; *Minidicionário*, para o *Minidicionário*, da editora Ática; *Santillana*, para o *Dicionário Santillana para estudantes*, da editora Moderna; *Michaelis*, para o *Michaelis Dicionário Escolar Espanhol*, da editora Melhoramentos; *Larousse*, para o *Dicionário Larousse*, da editora Larousse do Brasil; *SGEL*, para o *Diccionario Bilingüe Escolar*, da editora SBS/SGEL.

Para as quatro primeiras produções escritas, os sujeitos de pesquisa fizeram a refacção delas, com o fim de corrigir suas inadequações. Apenas para a quinta produção escrita não houve o momento de refacção, em razão do término do período da pesquisa de

campo. Nem todos os sujeitos de pesquisa fizeram a refacção de suas produções, por terem faltado ou chegado atrasado nas aulas ministradas pela pesquisadora.

6.2.1 Primeira Produção Escrita

Dos quatorze sujeitos de pesquisa, onze fizeram a primeira produção escrita. Nessa aula, foram apresentadas algumas locuções relacionadas ao campo semântico “corpo humano” (características psicológicas). Na produção escrita, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa o emprego das locuções verbais “fazer cara de poucos amigos”, “não ter sangue de barata”, “não ter papas na língua”, “ter a cabeça no lugar”, “ter um coração de ouro” (apresentadas em aula) e da locução nominal “príncipe encantado”.

- **Faz cara de poucos amigos** (*hacer/ tener/ poner cara de pocos amigos/ de perro/ de vinagre*)

Dos onze sujeitos de pesquisa, seis fizeram buscas lexicais em dicionários, a fim de encontrar o equivalente de tradução da locução em espanhol da locução “faz cara de poucos amigos”. **B** e **K** consultaram a entrada “cara”, nos dicionários *Santillana* e *Michaelis*, respectivamente, na direção português-espanhol e consideraram a informação encontrada útil. Observe-se que os dicionários não apresentam o verbo que compõe a locução em espanhol (“hacer”), de modo que os sujeitos de pesquisa tiveram de inferi-lo. Na correção da redação, foi notado que **B** cometeu um erro gramatical quando conjugou esse verbo. Foi feita uma indicação e, na refacção, **B** não a compreendeu, achando que era necessário buscar outro equivalente de tradução. Consultou, no mesmo dicionário, mas dessa vez na direção espanhol-português, o verbete “cara” e confundiu a língua meta com a língua de origem, empregando a locução em língua portuguesa combinada com o verbo em espanhol (“hace” [espanhol] “cara amarrada” [português]). **C** e **E** consultaram o *Minidicionário* e o *Michaelis*, nos lemas “cara”, nas direções português-espanhol e espanhol-português, respectivamente, entretanto, não encontraram o equivalente de tradução. Provavelmente, fizeram a tradução literal da locução e empregaram-na em seus textos. Entretanto, **E** cometeu um erro de vocabulário ao traduzi-la para “hace cara poco amigable”. **D** consultou dois dicionários: *Larousse* e *Santillana*. No primeiro, consultou a entrada “cara”, na direção português-espanhol, mas não encontrou o equivalente de tradução. Consultou, então, o segundo dicionário, no mesmo lema, mas na direção espanhol-português e considerou a informação encontrada satisfatória, apesar de não

ser apresentado o verbo da locução e o sujeito de pesquisa ter de descobri-lo. **D** anotou que teve dificuldades para lidar com as “expressões idiomáticas”, entretanto, recorreu aos dicionários e estes sanaram suas dúvidas. **H** fez três consultas no *SGEL*, na direção espanhol-português, nas palavras-entradas “cara”, “amigo” e “poco”, mas não encontrou o equivalente de tradução, de modo que fez a tradução literal da locução para o espanhol.

• **Não tem sangue de barata** (*no tener sangre de horchata*)

Seis sujeitos de pesquisa empregaram a locução e/ou paráfrase dela em suas produções escritas. **C**, **E** e **K** buscaram-na no lema “sangue”, na direção português-espanhol, nos dicionários *Minidicionário*, *Michaelis* e *Martins Fontes*. A consulta lhes pareceu satisfatória e eles empregaram os equivalentes de tradução apresentados. **D** buscou o equivalente de tradução na entrada “sangre”, na direção espanhol-português do *Santillana*. A informação lhe pareceu adequada, de modo que o sujeito empregou o equivalente encontrado. **B** e **I** não consultaram os dicionários para verificar o equivalente na LE da locução e fizeram uma paráfrase dela (“no puedo soportar esto”, “yo dije que no era boba”). Na refacção, **B**, ao corrigir o erro de vocabulário, indicado por ter feito a paráfrase, recorreu ao verbete “sangre” na direção espanhol-português do *Santillana* para verificar o equivalente em língua espanhola dessa UF e o encontrou, de maneira que o usou em seu texto.

• **Não tem papas na língua** (*no tener pelos en la lengua*)

Os sujeitos **A**, **G** e **J** não empregaram a locução em sua produção escrita, nem a buscaram nos dicionários disponibilizados. **I** também não consultou os dicionários, mas empregou uma paráfrase (“tampouco dejo de hablar las cosas que tengo voluntad”). **C**, **D** e **E** consultaram, respectivamente, os dicionários *Minidicionário*, *Santillana* e *SGEL*, na entrada “língua”, direção português-espanhol, e encontraram a locução equivalente em língua espanhola. **K** buscou a locução no dicionário *Martins Fontes*, entrada “papa”, direção português-espanhol e considerou a informação apresentada pela obra lexicográfica satisfatória. **H** recorreu ao *Michaelis*, consultando o lema “língua”, na direção espanhol-português. Encontrou uma locução que julgou ser sinônima e a empregou no texto: “largo de lengua”, que significa “língua-solta”, cometendo, portanto, um erro de vocabulário. Se a tivesse buscado no verbete “língua”, no mesmo dicionário, mas na direção português-espanhol, teria encontrado a locução desejada. **B** não consultou os dicionários e empregou

uma UF não equivalente à solicitada (“hablar por los codos”, que equivale a “falar pelos cotovelos”), cometendo um erro de vocabulário. Na refacção do seu texto, para corrigir o erro apontado, consultou o dicionário *Santillana*, na direcção espanhol-português, no lema “lengua” e encontrou a UF correta.

- **Tem a cabeça no lugar** (*tener la cabeza en su sitio, saber donde tiene la cabeza, tener la cabeza bien puesta, tener la cabeza bien amueblada, tener buena cabeza*)

Os sujeitos de pesquisa **A**, **G** e **J** não empregaram a locução, nem a buscaram nos dicionários. **B**, **D**, **F** e **I** não consultaram os dicionários, mas fizeram uso de paráfrase (“es una persona inteligente”, “él es muy razonable”, “él sabe como hacer las cosas”, “es una persona inteligente”), que na correção, foi indicada como erro de vocabulário. **B**, na refacção, para encontrar a UF equivalente em espanhol, recorreu ao dicionário *Santillana* e não encontrou o equivalente de tradução. Entretanto, não indicou quais foram as palavras de busca. Se tivesse consultado o verbete “cabeça”, no mesmo dicionário, na direcção português-espanhol, teria encontrado a informação necessitada. **K** consultou o verbete “cabeça” na direcção português-espanhol do *Martins Fontes* e encontrou o equivalente de tradução da unidade pluriverbal. **C** não consultou os dicionários, mas empregou a UF em língua espanhola, não obstante cometeu um erro gramatical, ao empregar o artigo “el”, em vez do pronome possessivo “su” (“él tiene la cabeza en el sitio”). O sujeito **E** consultou o *Minidiccionario*, no lema “cabeça”, direcção português-espanhol, mas não encontrou o equivalente de tradução. Assim, empregou outra UF em língua espanhola, mas de sentido equivalente (“él tiene buena cabeza”) e que, provavelmente, já era de seu conhecimento. **H** recorreu ao dicionário *Larousse*. Inicialmente, buscou a locução na direcção português-espanhol pela palavra nuclear: “cabeça”. No entanto, não a encontrou. Buscou, então, na direcção espanhol-português, pela mesma palavra e também não teve sucesso. Voltou à direcção português-espanhol e consultou o verbete “lugar”, mas não encontrou o equivalente. Após as três tentativas, parafraseou a locução (“tiene juicio”), cometendo um erro de vocabulário.

- **Tem um coração de ouro** (*tener un corazón de oro*)

Essa locução foi apresentada aos sujeitos de pesquisa em sala de aula, por isso a grande maioria a empregou na produção escrita sem necessidade de consultar os

dicionários (**B, C, D, E, F, G, H, J e K**). O sujeito de pesquisa **I**, por sua vez, fez uma paráfrase da locução (“es una persona bondadosa”) e **A** não a empregou em seu texto: também não a buscou nos dicionários.

- **Príncipe encantado (*príncipe azul*)**

O sujeito de pesquisa **A** não empregou a locução em sua produção, também não consultou os dicionários. **B, D e H** escreveram a locução em seu texto sem necessidade de recorrer aos dicionários. Os sujeitos **E, F e G** também usaram a locução e não consultaram os dicionários. Entretanto, cometeram um erro gramatical, pois não acentuaram a palavra *príncipe*. Na refacção, **E** corrigiu o erro sem recorrer às obras lexicográficas. **C** consultou o *Minidicionário*, na entrada “príncipe”, direção português-espanhol e considerou a informação satisfatória. No entanto, como **E**, ao empregar o equivalente de tradução em seu texto, não acentuou a palavra *príncipe*, cometendo um erro gramatical. Na refacção de seu texto, recorreu ao mesmo dicionário para verificar o erro que havia cometido e, após a consulta, reescreveu a locução de forma correta. Percebe-se, nessa situação, que para o sujeito de pesquisa **C**, o uso do dicionário é feito não só para verificar equivalentes de tradução na LE, como também para verificar a acentuação das palavras na língua meta. **I** não consultou os dicionários e empregou uma unidade léxica (“príncipe”) que não correspondia à UF solicitada, de modo cometeu um erro de vocabulário. Por fim, **J** consultou o *Minidicionário*, na entrada “príncipe”, direção espanhol-português e encontrou a informação necessitada.

6.2.2 Segunda Produção Escrita

Dos quatorze sujeitos de pesquisa, nove fizeram a segunda produção escrita. Nessa aula, foram apresentadas algumas locuções relacionadas ao campo semântico “corpo humano” (características psicológicas). Na produção escrita, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa o emprego das locuções verbais “passar dos limites”, “não dar uma dentro”, “fazer-se de difícil”, “ser um zero à esquerda” (ensinada em aula), “ser unha e carne” e da locução nominal “cara-metade”.

- **Passou dos limites (*pasarse de la raya, pasarse de rosca, pasarse de los límites*)**

O sujeito de pesquisa **A** não empregou a locução em sua produção escrita, tampouco a buscou nos dicionários. **C** e **L** utilizaram a UF sem necessidade de recorrer aos dicionários. **B** e **G** percorreram o mesmo caminho para verificar a tradução em língua espanhola da unidade pluriverbal solicitada: fizeram uma consulta no *Michaelis*, na entrada “passar”, direção português-espanhol e encontraram-na, de modo que empregaram a UF corretamente. **J**, por sua vez, recorreu ao mesmo dicionário, mas consultou o lema “pasar”, na direção espanhol-português. Nessa consulta, não encontrou a informação que buscava, de modo que mudou de dicionário. Consultou o *Larousse*, na entrada “limite”, direção espanhol-português, na qual o equivalente de tradução da UF estava presente. A fim de encontrar a tradução da locução solicitada, **F** consultou o *Santillana*, na entrada “passar”, direção português-espanhol. Verificou a informação que buscava, mas deparou-se com um erro ortográfico: “pasar” estava escrito em espanhol com dois “s”. Este é um problema sério, que pode acarretar na aprendizagem de formas erradas na LE. Felizmente, não foi o caso do sujeito de pesquisa **F**, já que percebeu o erro, de modo que, em sua produção escrita, grafou o verbo corretamente. O sujeito **I** consultou o *SGEL* em dois verbetes “passar” e “limite”, ambos na direção português-espanhol. No entanto, não conseguiu encontrá-las, de modo que, possivelmente, fez a tradução da locução na LM, chegando à forma adequada da UF em espanhol, empregando-a corretamente. **K**, por sua vez, teve sucesso em sua busca lexical: recorreu ao *Martins Fontes*, na direção português-espanhol, lema “limite” e verificou o equivalente de tradução da unidade pluriverbal.

- **Não dá uma dentro (*no dar una, no dar pie con bola*)**

Os sujeitos de pesquisa **L**, **A** e **I** consultaram o lema “dentro” na direção português-espanhol nos dicionários *SGEL* e *Minidicionário*. Verificaram o equivalente de tradução da UF e empregaram-na corretamente. **K** recorreu ao *SGEL*, direção português-espanhol, primeiramente na entrada “dar”, mas não encontrou a unidade pluriverbal. Em seguida, procurou no lema “dentro” e encontrou o que buscava. **B** e **G** consultaram o *Michaelis*, no lema “dar”, direção português-espanhol. Nesse verbete, havia a UF “dar um fora” e seu equivalente em língua espanhola (“meter la pata”). Ambos os sujeitos de pesquisaram pensaram que se tratava de uma UF equivalente à que lhes havia sido solicitada, de modo que a utilizaram em seus textos. Cometeram, portanto, um erro de vocabulário. Na aula posterior, os sujeitos fizeram a refacção de seus textos. No entanto, **G** não corrigiu seu erro. Já **B** consultou o *SGEL*, nas entradas “dar” e “dentro” na direção espanhol-português.

Não encontrou o equivalente da unidade pluriverbal e não corrigiu o erro. Se tivesse consultado, no mesmo dicionário, o lema “dentro”, mas na direção português-espanhol, teria encontrado o que buscava. **C** recorreu respectivamente a dois dicionários: *Minidicionário* e *Santillana*. Procurou a UF no lema “dar” na direção português-espanhol no *Minidicionário*, mas não encontrou a locução. Consultou o *Santillana* e, consultando o mesmo lema na mesma direção da obra lexicográfica anterior, encontrou a UF solicitada. **F** consultou o *Santillana*, no lema “dar”, direção português-espanhol, e verificou a tradução da locução. **J** consultou o *Larousse*, na entrada “dar”, direção português-espanhol, mas não havia a tradução da UF. Provavelmente, recorreu a outro dicionário, pois empregou corretamente a locução em sua produção. Entretanto, não registrou a consulta feita em outro dicionário.

- **Se sente um zero à esquerda (*ser un cero a la izquierda*)**

Os sujeitos de pesquisa **A, B, C, F, G, I, J, K** e **L** empregaram a locução em suas produções escritas sem necessidade de recorrer ao dicionário, porque a aprenderam em sala de aula. No entanto, **J** cometeu um erro de gramática ao grafar “cero” em espanhol com a letra “z”. **L**, por sua vez, cometeu um erro de vocabulário, pois escreveu a locução sem o artigo “la” (“ser un cero a izquierda”). Em sua refacção, consultou o *Minidicionário*, no lema “izquierdo”, direção espanhol-português, verificou a forma correta da locução e corrigiu seu erro. É importante apontar que o dicionário, nessa situação, serviu para que o consulente confirmasse a forma da locução.

- **Se fazer de difícil (*hacerse el duro*)**

O sujeito **A** não empregou a locução em sua produção escrita, nem consultou os dicionários. O sujeito **B** consultou o *Michaelis*, lema “difícil”, direção português-espanhol e encontrou seu equivalente de tradução. Ao empregá-lo em seu texto, cometeu um erro de vocabulário, pois usou o verbo *ser* em vez do “hacer” (“no seas tan dura”). Na refacção, consultou outra obra lexicográfica, o *SGEL*. Verificou o lema “fazer” na direção português-espanhol e depois o “hacer” na direção espanhol-português. Não encontrou o equivalente de tradução em nenhuma das entradas consultadas, de modo que não corrigiu seu erro. **C** fez consulta no dicionário *Santillana* no lema “hacer” na direção espanhol-português, mas o dicionário não incluiu essa locução em sua macroestrutura, de modo que o sujeito de pesquisa não a empregou em seu texto. Percebemos que dois problemas ocorreram

na busca lexical de **C**: o sujeito de pesquisa ter consultado apenas a direção espanhol-português em uma atividade de codificação, e o fato de o dicionário lematizar uma UF de uso frequente na língua portuguesa apenas na direção espanhol-português. O sujeito **F** empregou, no lugar da UF solicitada, outra locução, apresentada em aula, de sentido diferente (“no sea un hueso”). Logo, cometeu um erro de vocabulário. **I** não consultou as obras lexicográficas e empregou uma expressão que não correspondia, na LE, à unidade pluriverbal solicitada (“no se haga de difícil”). Cometeu um erro de vocabulário. Na refacção de seu texto, consultou o *Martins Fontes*, entrada “difícil”, direção português-espanhol e encontrou o equivalente de tradução da UF, de modo que corrigiu o erro. **J** consultou o *Larousse*, lema “difícil”, direção português-espanhol, mas confundiu a locução procurada com a colocação lematizada pelo dicionário: *difícil de hacer*, de modo que cometeu um erro de vocabulário em sua produção. **K** empregou corretamente a UF em seu texto: consultou o *Martins Fontes*, entrada “difícil”, direção português-espanhol e encontrou o que procurava. **G** e **L** não empregaram a locução em suas produções, tampouco consultaram os dicionários disponibilizados. No entanto, **G**, na refacção, fez quatro consultas no *SGEL*: na direção português-espanhol, verificou os lemas “fazer” e “difícil”, e, na direção espanhol-português, verificou as entradas “difícil” e “hacer”, mas não encontrou o que procurava, pois o dicionário em questão lematiza a unidade pluriverbal apenas na direção espanhol-português, no lema “duro”. Em seguida, o sujeito de pesquisa recorreu ao *Martins Fontes*, começando sua busca primeiramente na direção espanhol-português, nos lemas “hacer” e “difícil”. Como não encontrou o equivalente da locução na LE, consultou a direção português-espanhol e verificou o lema “difícil”. Por fim, em sua última consulta, encontrou a locução solicitada e a empregou corretamente em seu texto. **L** não consultou os dicionários e não escreveu a locução corretamente em sua produção, de modo que cometeu um erro de vocabulário.

- **São como unha e carne** (*ser uña y carne*)

O sujeito de pesquisa **A** não empregou a locução em seu texto, tampouco a buscou nos dicionários. O sujeito **B** não consultou os dicionários e empregou corretamente a locução em seu texto, provavelmente por já conhecê-la previamente. **C** e **F** recorreram ao *Santillana*, consultaram o lema “unha”, direção português-espanhol, verificaram o equivalente de tradução da UF solicitada e empregaram-no adequadamente em seus textos. **I** e **K** fizeram o mesmo que **C** e **F**, mas em um dicionário diferente: *Martins Fontes*. **G**, em sua produção, não empregou a locução. Entretanto, em sua refacção, empregou-a depois de consultar o

Santillana, na entrada “unha”, direção português-espanhol. J recorreu ao *Larousse*, no lema “unha”, direção português-espanhol, mas não encontrou o que buscava, de modo que não usou a unidade pluriverbal em seu texto. Nota-se que o sujeito de pesquisa não teve sucesso em sua busca lexical por não ter estendido a consulta a outras obras lexicográficas e, também, pelo fato de que o *Larousse* incluiu em sua macroestrutura uma UF tão frequente no português apenas na direção espanhol-português. I também recorreu ao *Larousse*, mas na direção espanhol-português. Encontrou a UF procurada e empregou-a em sua produção.

- **Cara-metade (*media naranja, cara mitad*)**

O sujeito de pesquisa A em sua produção escrita e em sua refacção não consultou os dicionários e empregou locução que não corresponde à UF solicitada na LE, de modo que cometeu erro de vocabulário em seu texto (“eres mi outra metade”). B consultou o *Minidicionário*, no lema “mitad”, direção espanhol-português e verificou o equivalente de tradução em espanhol da locução solicitada, de modo que a empregou corretamente em seu texto. C recorreu ao *Santillana*, no lema “cara”, direção português-espanhol, mas não encontrou o que buscava e, por isso, não usou a locução em seu texto. O dicionário em questão lematiza locução apenas na direção espanhol-português. F percorreu quase o mesmo caminho de C, consultando um lema a mais no mesmo dicionário: “metade”, direção português-espanhol. Assim como F, também não encontrou o que buscava, portanto não empregou a locução em seu texto. G, para a sua produção, não consultou os dicionários e não empregou a locução. Entretanto, na refacção, consultou o *SGEL*, na entrada “cara-metade”, direção português-espanhol, verificou a locução que buscava e empregou-a em seu texto. I fez três consultas em dois dicionários: no *Martins Fontes*, verificou o lema “metade”, direção português-espanhol, e no *SGEL*, verificou o lema “metade” e “cara”, direção português-espanhol, mas não encontrou o que procurava. Se tivesse consultado a entrada “cara-metade”, no *SGEL*, teria encontrado locução solicitada. O sujeito de pesquisa não a empregou em seu texto. Na refacção, o sujeito usou a UF em seu texto, mas não indicou o(s) dicionário(s) consultado(s). J consultou o *Larousse*, nos verbetes “cara” e “metade”, direção português-espanhol, mas esse dicionário não lematiza a locução nessa direção, de forma que o sujeito de pesquisa não a empregou em sua produção escrita. K consultou o *Martins Fontes*, palavra-entrada “metade”, direção português-espanhol, mas não encontrou o equivalente de tradução da UF em LE e não a usou em seu texto. Como ocorreu com I, se o sujeito de pesquisa tivesse consultado a entrada “cara-metade” teria encontrado a locução. Na refacção, recorreu ao

Michaelis, nos lemas “cara” e “mitad”, direção espanhol-português, mas o dicionário não lematiza a locução em sua macroestrutura. Entretanto, o sujeito de pesquisa empregou a locução na refacção, mas não indicou a(s) obras(s) lexicográfica(s) que consultou. **L** recorreu a dois dicionários: *Larousse* e *Santillana*, nos lemas “cara” e “metade”, mas não encontrou a unidade pluriverbal solicitada. Apesar disso, empregou a locução corretamente em seu texto, mas não anotou no protocolo de busca o dicionário que forneceu o equivalente de tradução da UF em espanhol.

6.2.3 Terceira Produção Escrita

Dos quatorze sujeitos de pesquisa, onze fizeram a terceira produção escrita. Nessa aula, foram apresentadas algumas locuções relacionadas ao campo semântico “corpo humano” (características físicas). Na produção escrita, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa o emprego das locuções verbais “estar um palito” (ensinada em aula), “estar um chuchu” (ensinada em aula), “estar uma baleia”, “dizer umas verdades”, “ser a cara do pai” e da locução adverbial “tintim por tintim”.

- **Está um palito** (*estar como/ hecho un fideo/ palillo*)

Os sujeitos de pesquisa **D, F, G, H, I, K, L** e **M** empregaram a locução em sua produção escrita sem consultar os dicionários, pois a haviam aprendido em sala de aula. O sujeito **A** também não consultou os dicionários e usou a locução em seu texto. No entanto, cometeu um erro gramatical ao não acentuar a forma verbal “estás”. Igualmente, **B** utilizou a locução em sua produção escrita sem necessidade de recorrer aos dicionários, mas cometeu um erro gramatical e na construção do sintagma da locução (“te parece con 1 fideo”). Na refacção de seu texto, corrigiu o erro sem consultar os dicionários.

- **Tintim por tintim** (*con pelos y señales, punto por punto*)

Os sujeitos de pesquisa **B** e **G** empregaram a UF em suas produções escritas. Para tal, consultaram o *SGEL*, na entrada “tintim”, direção português-espanhol. **M** e **I** não recorreram aos dicionários e fizeram uma paráfrase em vez da locução solicitada (“quiere saber todo”, “quiere saber todos los detalles”). **A** empregou a locução em seu texto e, para isso, consultou os dicionários, porém não indicou qual, tampouco a entrada e a direção

consultadas, no protocolo de busca. **D** consultou o *Martins Fontes* na palavra-entrada “tintim”, direção português-espanhol e encontrou a locução solicitada. Entretanto, equivocou-se no momento de transcrever a locução e, em vez de escrever “con pelos y señales”, escreveu “con pelos y sin alas”, cometendo um erro de vocabulário. Na refacção, para corrigir o erro, fez apenas uma busca lexical, mas realizou seis consultas para encontrar seu equivalente, cada uma em um dicionário diferente. Realizou as buscas sempre em dicionários na direção português-espanhol e pela mesma palavra – “tintim” (como se tratava da locução “tintim por tintim”, não havia outras possibilidades de busca, senão a mencionada). No entanto, nos cinco primeiros dicionários, encontrou outros equivalentes de tradução para a locução “tintim por tintim”, mas não o que havia usado em sua primeira produção. Foi apenas em sua última consulta, no dicionário *Martins Fontes* que encontrou a locução, na forma que buscava, e, assim, corrigiu seu erro. A situação vivenciada pelo sujeito de pesquisa **D** levanta duas questões: 1) o equívoco do consulente frente a uma informação correta apresentada pelo dicionário; 2) o fato de os dicionários lematizarem apenas uma forma de uma locução que apresenta mais de uma grafia. Isso evidencia a dificuldade dos lexicógrafos ao lidarem com locuções que, apesar de terem o mesmo sentido, apresentam formas diferentes. Assim, optam por apresentar apenas uma forma, deixando de fora outras possibilidades, demandando maior tempo de busca no dicionário por parte do consulente, como ocorreu com **D**. **E** consultou o *Martins Fontes* na palavra-entrada “contar”, direção português-espanhol. Como a locução não havia sido lematizada nesse verbete, empregou uma paráfrase (“contame todo”) em sua produção escrita e cometeu dois erros: de vocabulário e gramatical, pois se equivocou na grafia da forma verbal “cuéntame”. Se o sujeito de pesquisa tivesse consultado no mesmo dicionário o lema “tintim”, certamente teria encontrado a locução buscada. Na refacção, não consultou os dicionários e corrigiu apenas o erro gramatical. O sujeito de pesquisa **F** recorreu ao *Minidicionário*, no lema “tintim”, direção português-espanhol, mas não encontrou a unidade pluriverbal buscada, porque a obra lexicográfica em questão não a lematiza nessa direção, apenas na espanhol-português. O sujeito de pesquisa não a usou em sua produção. **H** recorreu ao *Larousse*, nos lemas “todo” e “saber”, direção espanhol-português, mas não encontrou o que buscava, de modo que usou paráfrase no lugar da locução solicitada (“cuéntamelo todo”). **K** consultou o *Martins Fontes*, entrada “tintim”, na direção português-espanhol e obteve uma informação satisfatória, de modo que empregou corretamente a locução em seu texto. O sujeito de pesquisa **L** consultou o *Martins Fontes*, no verbete “detalle”, direção espanhol-português. Nesse verbete, deparou-se com a colocação “entrar en detalle”, que, apesar de apresentar um sentido equivalente à locução pedida, é outra unidade

pluriverbal. Empregou-a em seu texto e, desse modo, cometeu um erro de vocabulário. Se, no mesmo dicionário e na mesma direção, o sujeito de pesquisa tivesse realizado a busca lexical a partir da palavra que compõe a locução – “tintim”, teria encontrado o equivalente de tradução desejado. Na refacção, não compreendeu a indicação de erro feita em sua produção escrita e inferiu que se tratava de um erro de grafia em relação à construção que usou: “entrar en detalle”. Desse modo, buscou pelo substantivo “detalle”, no *Santillana*, direção espanhol-português, na palavra-entrada “detalle”, com a intenção de averiguar a grafia e/ou sentido dessa palavra. No verbete, encontrou outro equivalente – “pormenor”, sem exemplo de uso e, mudando a construção de sua frase, escreveu “contarme en pormenor”. Em uma busca feita no *DRAE* e no buscador *Google España*, constata-se que essa construção não existe. Portanto, o sujeito cometeu um erro de vocabulário e, uma vez mais, deixou de empregar o equivalente de tradução em espanhol da locução solicitada.

- **Estava uma baleia** (*estar como/ hecha una vaca/ foca/ ballena*)

Os sujeitos de pesquisa **A, B, D, E, F, G, H, K** e **L** empregaram a locução em suas produções escritas sem necessidade de consultar o dicionário, já que a mesma foi apresentada em sala de aula. O sujeito **I** também usou a locução em seu texto sem consultar o dicionário, no entanto, cometeu um erro gramatical ao grafar a forma verbal “estaba”: grafou-a com “v”. **M**, assim, como **B** cometeu um erro gramatical, mas dessa vez na grafia da forma verbal “hecha”, grafando-a sem a letra “h”.

- **Disse umas verdades** (*decirle/ cantarle [a uno] tres/ cuatro verdades/ cosas, cantar las verdades*)

Os sujeitos de pesquisa **K** e **I** consultaram o *Michaelis*, lema “verdade”, direção português-espanhol e encontraram a locução solicitada. **M** usou a locução em sua produção escrita sem ter que consultar dicionários. O sujeito de pesquisa **A** consultou o *Michaelis*, mas não indicou o verbete, nem a direção. Encontrou a unidade léxica e a empregou, entretanto, cometeu um erro na construção do sintagma quando foi escrevê-la, escrevendo “a un” em vez de “a uno”. O dicionário forneceu a informação correta, o consulente é que se equivocou. **B** e **D** consultaram o mesmo lema, na mesma direção, mas em dicionários diferentes: lema “dizer”, direção português-espanhol, no *SGEL* e *Michaelis*, respectivamente. O sujeito de pesquisa **E** fez a busca no *Martins Fontes*, na palavra-entrada

“decir”, direção espanhol-português, mas não teve sucesso, pois o dicionário não lematiza essa locução. Assim mesmo, usou corretamente a unidade pluriverbal em seu texto sem, no entanto, indicar outras possíveis consultas feitas nas obras lexicográficas. **F** consultou dois dicionários. Primeiramente, consultou o *Minidicionário*, mas não encontrou o que procurava e não indicou o lema e a direção consultados. Em seguida, consultou o *Larousse* e verificou o equivalente de tradução procurado. Entretanto, não indicou o lema, nem a direção consultados. Cometeu um erro gramatical ao grafar incorretamente a forma verbal “dije”: escreveu “dice”. Na refacção, corrigiu esse erro. **G** recorreu ao *SGEL*, primeiro no lema “dizer” e depois no “verdade”, direção português-espanhol e encontrou o que buscava, mas cometeu um erro gramatical na colocação do pronome complemento “le” em relação ao verbo “decir”: escreveu “dicele” em vez de “le dice”. Na refacção, corrigiu o erro gramatical sem consultar as obras lexicográficas. **H** consultou o *Larousse*, na palavra-entrada “verdad”, direção espanhol-português e encontrou o que buscava, de modo que empregou a locução em sua produção escrita. **L** não consultou os dicionários e empregou a locução em seu texto, no entanto, cometeu um erro gramatical em relação à conjugação do verbo “decir” no pretérito imperfeito, na primeira pessoa do singular (“dijo”). Na refacção, para corrigir o erro, consultou o *Minidicionário*, no lema “dizer”, direção português-espanhol. O dicionário, nessa situação, serviu como um instrumento de consulta para verificar a grafia correta das palavras na LE.

- **É a cara do pai** (*ser el padre pintado, ser el vivo retrato del padre, ser la viva imagen del padre*)

Os sujeitos de pesquisa **A**, **B**, **F** e **I** consultaram o *Minidicionário*, na palavra-entrada “cara”, direção português-espanhol e empregaram a locução solicitada na produção escrita. Apenas **A** cometeu um erro gramatical porque não acentuou o pronome “él”. **M** percorreu o mesmo caminho de **A**, **B**, **F** e **I**, mas o fez no *Minidicionário*. **L** não consultou os dicionários e empregou paráfrase da locução (“se parece muchísimo con su padre”). Na refacção, recorreu ao *Santillana*, no lema “cara”, direção português-espanhol e encontrou a locução, empregando-a corretamente em seu texto. **D** fez duas consultas: a primeira no *Michaelis*, lema “cara”, direção português-espanhol, mas não encontrou a UF buscada; a segunda, no *Minidicionário*, entrada “cara”, direção português-espanhol e, por fim, encontrou a locução desejada. **E** recorreu ao *Martins Fontes*, direção português-espanhol e fez duas consultas, uma no lema “pai”, outra no lema “cara”. Na última consulta, encontrou a unidade

pluriverbal solicitada e empregou-a em seu texto. **G** percorreu o mesmo caminho de **E**, mas o fez no *Minidicionário*. O sujeito de pesquisa usou corretamente a UF em sua produção escrita. **K** consultou o *Martins Fontes*, direção português-espanhol, lema “cara” e encontrou a locução procurada, de forma que a empregou corretamente em seu texto.

•Está um chuchu (*estar hecho un bombón, ser un bombón, estar como un tren, estar como un queso*)

Os sujeitos de pesquisa **B, D, E, F, G, H, I e K** empregaram a locução em suas produções escritas, sem necessidade de recorrer aos dicionários, em razão de terem-na aprendido em aula. O sujeito de pesquisa **A** empregou a locução em seu texto, também sem necessidade de consultar os dicionários, mas cometeu um erro gramatical ao não acentuar a forma verbal “está”. Os sujeitos **L e M**, apesar de terem sido expostos à locução em aula, consultaram o dicionário para encontrar ou para confirmar o equivalente de tradução. Consultaram a entrada “chuchu”, na direção português-espanhol e o encontraram. Entretanto, o dicionário não apresenta o verbo que compõe a locução em língua espanhola. Os sujeitos de pesquisa inferiram ser o verbo “ser”, e a empregaram em seus textos. No entanto, ao empregá-la em seu texto, **L** cometeu um erro gramatical na conjugação do verbo ser, pois escreveu “és”, em vez de “es”. Na refacção, equivocou-se na interpretação do erro gramatical apontado em sua produção escrita e buscou outro equivalente de tradução para a unidade léxica solicitada. Em um dicionário diferente do que havia usado na produção anterior (*Santillana*), lema “bombón”, direção espanhol-português, encontrou o equivalente “estar echo un bombón” e empregou-o em sua produção. Cabe ressaltar que havia um erro ortográfico em relação à locução, porque a forma verbal “hecho” havia sido grafada, no dicionário, sem a letra “h”. No entanto, o sujeito de pesquisa escreveu a corretamente a UF em seu texto. A grafia incorreta de palavras no dicionário é um problema sério, que pode acarretar, por parte do consulente, a aprendizagem de construções erradas na LE.

6.2.4 Quarta Produção Escrita

Dos quatorze sujeitos de pesquisa, sete fizeram a quarta produção escrita. Nessa aula, foram apresentadas algumas locuções relacionadas ao campo semântico “corpo humano” (características físicas). Na produção escrita, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa o emprego das locuções verbais “ser feio pra burro” (ensinada em aula), “esquentar a cabeça”,

“entrar por um ouvido e sair pelo outro”, “ficar branco como cera” (ensinada em aula), “ser bom de garfo” e da locução adverbial “num piscar de olhos”.

- **Ser feia pra burro** (*ser más feo que Picio, ser un adefesio*)

Os sujeitos de pesquisa **B, D, E, F e H** usaram a locução em suas produções escritas sem consultarem os dicionários disponibilizados, provavelmente, em razão de esta UF já ter sido apresentada em aula. O sujeito **G** consultou os dicionários *Michaelis* e *Martins Fontes*, nos lemas “feio” e “burro”, direção português-espanhol, mas não teve sucesso em sua busca lexical. O sujeito de pesquisa também não recorreu aos materiais dados em aula, não empregando a locução em seu texto. Na refacção, o sujeito de pesquisa recorreu às obras lexicográficas *Larousse*, *Michaelis*, *Minidicionário*, *Martins Fontes* e *Santillana*, nos verbetes “feio” e “burro”, na direção português-espanhol, e “feo” e “burro”, na direção espanhol-português, mas não encontrou a UF. O sujeito empregou a locução em seu texto, mas não indicou como teve acesso ao equivalente de tradução dela em língua espanhola. **L** consultou o *Minidicionário*, no lema “feio”, direção português-espanhol, mas não encontrou o equivalente de tradução da unidade pluriverbal. Em seguida, consultou a palavra-entrada “burro”, na mesma direção, e verificou o equivalente na LE da locução “pra burro”: “muchísimo”. Com essa informação, empregou paráfrase da locução solicitada: “ser muchísimo feo”, cometendo, assim, um erro de vocabulário.

- **Esquentava a cabeça** (*calentar[se] la cabeza/ los sesos/ los cascos, devanarse los sesos*)

O sujeito de pesquisa não empregou a locução, também não consultou os dicionários. **D** consultou o *Martins Fontes*, no lema “cabeça”, direção português-espanhol e teve sucesso em sua busca lexical, de forma que empregou corretamente a UF. **E** consultou a palavra-entrada “cabeza”, direção espanhol-português, no dicionário *Larousse* e encontrou o que buscava. **F** não usou a locução em seu texto, nem teve sucesso em sua busca lexical, no *Michaelis*, já que esse dicionário não lematiza a locução na direção português-espanhol, apenas na espanhol-português, a qual o sujeito de pesquisa não consultou. **G** recorreu ao *Martins Fontes* e verificou os verbetes “esquentar” e “cabeça”, na direção português-espanhol. Verificou o equivalente de tradução da UF, mas equivocou-se no momento de grafar o verbo “calentar” em seu texto, grafando-o como “calientar”. Na refacção, não

corrigiu o erro gramatical cometido. **J**, primeiramente, recorreu à direção espanhol-português do *Larousse*. Consultou o lema “calentar”, mas não teve sucesso. Mudou a direção e verificou a palavra-entrada “cabeça” e encontrou a locução solicitada, de modo que a empregou em seu texto. O sujeito de pesquisa **L** consultou o *Minidicionário*, nos lemas “esquentar” e “cabeça”, respectivamente, direção português-espanhol e encontrou a locução na LE em sua última consulta.

- **Entram por um ouvido e saem pelo outro** (*entrar por un oído y salir por el outro*)

O sujeito de pesquisa **B** não empregou a locução, também não consultou os dicionários. **D** e **J** consultaram o *Martins Fontes*, na entrada “ouvido”, direção português-espanhol e encontraram o equivalente de tradução da locução solicitada, empregando-o em seus textos. O sujeito de pesquisa **E**, após consultar o *Larousse*, nos lemas “cabeza”, “ouvido” e “ouvir”, sem sucesso, utilizou em sua produção escrita uma locução que não existe na LE, cometendo um erro de vocabulário (“adentran al oído y se van”). **F** consultou o *SGEL*, nos lemas “ouvido” (direção português-espanhol) e “oído” (direção espanhol-português), mas não teve sucesso e, por isso, não usou a locução em seu texto. **G** não empregou a locução, tampouco recorreu aos dicionários. Na refacção de seu texto, consultou três dicionários e, no terceiro, *Martins Fontes*, depois de verificar o lema “ouvido”, direção português-espanhol, encontrou o equivalente da UF e empregou-o em seu texto. **L** consultou o *Minidicionário*, nas palavras-entradas “ouvido” (direção português-espanhol) e “oír” (direção espanhol-português), mas não encontrou o que procurava. Assim mesmo, empregou a UF corretamente em seu texto, no entanto, não indicou o dicionário que lhe forneceu o equivalente dessa unidade léxica.

- **Num piscar de olhos** (*en un abrir y cerrar de ojos, en un santiamén*)

Os sujeitos de pesquisa **D**, **E**, **J** e **L** consultaram o mesmo lema – “piscar”, direção português-espanhol, nos dicionários *Martins Fontes*, *Larousse* e *Minidicionário*, respectivamente, e encontraram o equivalente em LE da locução, de modo que a empregaram em seus textos. O sujeito **B** também teve sucesso em sua busca lexical: recorreu ao *Santillana*, na palavra-entrada “abrir”, direção espanhol-português e verificou o equivalente de tradução da UF, usando-o em sua produção escrita. **F** não empregou a locução em seu texto: consultou

os lemas “pisar e “olho”, direção português-espanhol, no *SGEL* e não teve sucesso em sua busca lexical, apesar de esse dicionário lematizar a locução solicitada nos dois verbetes consultados pelo sujeito de pesquisa. **G** usou a unidade pluriverbal apenas na refacção, quando, depois de consultar o lema “ojo”, direção espanhol-português, no *SGEL*, verificar o verbe “pisar” (direção português-espanhol) e encontrar a locução que buscava.

- **Ficou branca como cera** (*estar blanco como la pared*)

O sujeito de pesquisa **F** não usou a UF em seu texto, tampouco consultou os dicionários. **B**, **D**, **E**, **J** e **L** empregaram a locução em seus textos, sem consultar os dicionários, certamente, por terem sido expostos a ela em aula. **G**, na refacção, consultou o *SGEL*, nas palavras-entradas “branco” (direção português-espanhol) e “cera” (direções português-espanhol e espanhol-português), mas não teve sucesso em sua busca lexical, já que o dicionário em questão não lematiza a UF, nem as outras obras lexicográficas disponibilizadas aos sujeitos de pesquisa. Desse modo, **G** não empregou a locução em sua refacção.

- **È boa de garfo** (*tener buen saque*)

Os sujeitos de pesquisa **F** e **G** não empregaram a locução, tampouco consultaram os dicionários. **B**, em sua refacção, consultou o *Martins Fontes*, primeiramente na direção espanhol-português, no lema “bueno”. Não encontrou o que buscava e consultou a direção português-espanhol, nas palavras-entradas “bom” e “garfo” e encontrou o que buscava nesta última palavra-entrada, empregando, assim, a UF em seu texto. Os sujeitos **D** e **J** encontraram a locução em sua primeira consulta, no dicionário *Martins Fontes*, no verbe “garfo”, direção português-espanhol. O sujeito de pesquisa **E**, após consultar o *Larousse*, no verbe “garfo”, direção português-espanhol, e não encontrar a unidade pluriverbal, fez a tradução literal dela da LM para a LE (“soy buena con el tenedor”), cometendo um erro de vocabulário. **L** usou a locução em seu texto, sem consultar os dicionários, provavelmente, por já ter conhecimento prévio dela.

6.2.5 Quinta Produção Escrita

Dos quatorze sujeitos de pesquisa, sete fizeram a quinta produção escrita. Nessa aula, foram apresentadas algumas locuções relacionadas ao campo semântico “sentimentos”. Na produção escrita, foi solicitado aos sujeitos de pesquisa o emprego das locuções verbais “estar com a pulga atrás da orelha”, “tirar do sério” (ensinada em aula), “mandar plantar batatas”, “fazer tempestade em copo d’água” (ensinada em aula), “botar a boca no trombone” e “partir o coração”.

- **Estava com a pulga atrás da orelha** (*tener la mosca/ pulga detrás de la oreja, dar [algo] a uno mala espina*)

Os sujeitos de pesquisa **C**, **G**, **J** e **L** recorreram aos dicionários *Minidicionário*, *Larousse*, *SGEL* e *Santillana*, respectivamente, e consultaram a palavra-entrada “pulga”, na direção português-espanhol. Encontraram a locução e empregaram-na em seus textos. No entanto, **C** cometeu um erro na construção do sintagma, pois empregou o verbo “estar”, presente na locução em língua portuguesa, em vez do verbo “tener”, o qual compõe a locução em língua espanhola (“estoy con la pulga detrás de la oreja”). Cabe ressaltar que o dicionário apresentou a informação correta. O consultante, no entanto, provavelmente, teve uma interferência da LM em sua produção na LE. O sujeito de pesquisa **H** consultou o *Martins Fontes*, no verbete “oreja”, direção espanhol-português. Nesse verbete, estava lematizada a locução “ver las orejas al lobo”, a qual empregou em sua produção escrita. No entanto, o sentido dessa UF difere ao da solicitada, e significa: “encontrar-se em perigo próximo ou em risco”. Provavelmente, isso ocorreu porque o sujeito de pesquisa não sabia o significado exato da locução na LM. **N** consultou o *Minidicionário*, no lema “pulga”, direção português-espanhol e verificou o equivalente de tradução da locução. Ao empregá-lo em seu texto, cometeu um erro gramatical, porque não acentuou a forma verbal “tenía”. O sujeito **M** consultou o *Santillana*, no lema “orelha”, direção português-espanhol e encontrou a unidade pluriverbal, de modo que a usou em seu texto.

- **Tirou do sério** (*sacar de quicio, sacar de sus casillas, salir [alguien] de sus casillas*)

Os sujeitos de pesquisa **C**, **G**, **H**, **M** e **N** empregaram a locução em suas produções escritas, mas não indicaram os dicionários nos quais a encontraram,

provavelmente, em razão de terem-na visto em aula nesse dia. **M**, no entanto, cometeu erro na construção do sintagma, porque escreveu “me sacó de sus casillas”, em vez de “me sacó de mis casillas”. **J**, por sua vez, consultou o *SGEL*, nos lemas “sacar” (direção espanhol-português) e “sério” (direção português-espanhol). Teve sucesso na última consulta e empregou a UF em seu texto. O sujeito de pesquisa **L** recorreu ao *Michaelis*, direção português-espanhol, na palavra-entrada “sério” e verificou o equivalente de tradução da UF solicitada, usando-o, assim, em sua produção escrita. Percebe-se que, apesar de essa locução ter sido ensinada em aula, alguns sujeitos de pesquisa consultaram as obras lexicográficas para a usarem em seus textos, certamente, porque não fizeram a correspondência entre a locução em LE, apresentada em aula, com a da LM, solicitada no diálogo dirigido.

- **Mandou plantar batatas (*mandarle/ irse a freír espárragos/ papas/ monas, mandar al cuerno/ al diablo*)**

Os sujeitos **G** e **L** consultaram o *Michaelis*, no lema “batata”, direção português espanhol e encontraram a locução procurada. No entanto, **G** cometeu um erro gramatical ao grafar o verbo “ir”: conjugou-o na segunda pessoa do singular, quando deveria tê-lo conjugado na terceira pessoa do singular (“ordené que Daniel fuiste a freír espárragos”). **H** e **M** consultaram o *Martins Fontes* e o *Minidicionário*, respectivamente, palavra-entrada “batata”, direção português-espanhol, verificaram o equivalente na LE da UF e empregaram-no em seus textos. **J** e **N** consultaram o *Minidicionário*, no verbete “mandar”, direção espanhol-português, e encontraram a UF, de modo que a empregaram em suas produções escritas. **C** usou a locução em seu texto, mas não indicou se fez consultas aos dicionários para verificar o equivalente de tradução dela.

- **Fazer tempestade em um copo d`água (*hacer/ ser una tormenta en un vaso de agua, ahogarse en un vaso de agua, ahogarse en poca agua*)**

Os sujeitos de pesquisa **C**, **G**, **L**, **M** e **N** empregaram a locução em seus textos, sem consultar os dicionários, provavelmente, em razão de tê-la aprendido em aula. O sujeito **H** consultou o *Martins Fontes*, no lema “tempestade”, direção português-espanhol e encontrou a locução a qual buscava, empregando-a em seu texto. O sujeito **J** não empregou a locução, tampouco consultou os dicionários.

- **Botou a boca no trombone** (*poner el grito en el cielo*)

O sujeito de pesquisa **C** consultou o lema “boca”, direção espanhol-português, no *Minidicionário*. Nesse lema, a locução em LE solicitada não foi lematizada, no entanto, foi lematizada a UF “andar de boca en boca”, cujo significado (“divulgar, tornar-se conhecido(a) de todo mundo”) é diferente do da locução solicitada (“denunciar algo, protestar”). No entanto, o sujeito de pesquisa a empregou em seu texto como sendo o equivalente na LE da locução solicitada no diálogo dirigido. O mesmo ocorreu com **N**, que empregou a locução “andar de boca en boca”, sem, entretanto, indicar se a consultou em dicionários. **G** e **H** consultaram o *Michaelis*, no verbete “trombone”, direção português-espanhol e encontraram o equivalente da locução. Entretanto, em seu texto, **G** cometeu um erro gramatical ao grafar a forma verbal de “poner” (yo ponge el grito en el cielo). **J** empregou a locução em seus textos, mas também cometeu um erro gramatical ao grafar o particípio do verbo “poner” como “ponido”, em vez de “puesto”. **M** usou a UF em sua produção, mas não indicou se consultou os dicionários.

- **Partir o coração** (*partir el alma, romper el corazón*)

Os sujeitos de pesquisa **C** e **N** consultaram o *Santillana*, no lema “partir”, direção espanhol-português, e encontraram a locução, de forma que a empregaram em seus textos. **H** e **L** consultaram o verbete “corazón”, direção espanhol-português, no *Martins Fontes* e *Larousse*, respectivamente. Verificaram o equivalente da UF na LE e usaram-no em suas produções. **J** recorreu ao *SGEL*, lema “partir”, direção português-espanhol. Não teve sucesso em sua busca lexical, tampouco consultou outros dicionários. Assim, não utilizou a UF em seu texto. **M** recorreu ao *Michaelis*, na palavra-entrada “coração”, direção português-espanhol. Encontrou a locução e empregou-a em seu texto. **G** empregou a unidade pluriverbal, mas não indicou se consultou os dicionários.

6.2.6 Síntese da Análise Qualitativa

Por meio da análise qualitativa das produções escritas dos sujeitos de pesquisa, pudemos constatar que os dicionários bilíngues pedagógicos disponibilizados a eles, em relação às locuções, auxiliaram-nos em muitas situações: para verificar equivalentes de tradução na LE e para indicar a acentuação e a grafia corretas das unidades pluriverbais. No

entanto, em alguns momentos as obras lexicográficas não satisfizeram às necessidades dos sujeitos de pesquisa e apresentaram alguns problemas, como: 1) a não lematização na direção português-espanhol de UF frequentes na língua portuguesa; 2) a lematização de apenas uma forma de locução que apresenta mais de uma forma; 3) erros de grafia (o que é um problema sério já que se trata de um instrumento de aprendizagem do léxico) (MARTÍN GARCÍA, 1999; ALVAR EZQUERRA, 2003; CAMORLINGA ALCARAZ, 2006; MOLINA, 2006; BEVILACQUA, 2006; RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, 2006; VITAL, 2006; KRIEGER, 2006).

Os sujeitos de pesquisa, por sua vez, demonstraram que, apesar da familiaridade com o dicionário, não tinham “intimidade” (VITAL, 2006) com ele: geralmente, eles não sabiam como verificar o componente fraseológico nas obras lexicográficas, era difícil encontrar a entrada “certa”, o que acabava por estender as buscas lexicais que faziam para mais de uma consulta; constatamos falta de persistência para consultar os dicionários disponibilizados, pois, muitas vezes, recorriam a apenas uma obra lexicográfica e, se não encontravam o equivalente da UF solicitada, faziam paráfrase dela ou não a empregavam em suas produções; observamos equívocos deles em relação às informações apresentadas pelos dicionários, o que resultou em erros nas produções escritas; com frequência, recorriam à direção espanhol-português, em uma atividade que, por ser de versão, requeria consultas, primordialmente, na direção português-espanhol, acarretando em consultas desnecessárias e estendendo o tempo das buscas lexicais.

É importante ressaltar que a falta de intimidade com o dicionário diz respeito não só ao manuseio da obra lexicográfica, mas também a um aspecto específico: o componente fraseológico. Formulamos hipótese acerca de uma provável falta de familiaridade dos sujeitos de pesquisa com a Fraseologia quando responderam os questionários, visto que, nas questões 15 (“Para que, normalmente, usa o dicionário?”), 16 (“Quais defeitos encontra em seu dicionário?”) e 17 (“Qual(is) parte(s) do dicionário você acha mais útil(eis)?”), as alternativas que tratam das locuções obtiveram um baixo percentual. Por meio da análise das produções escritas, nossa hipótese se confirmou, como exemplificamos no parágrafo acima. Isso se deve, possivelmente, à ausência ou escassez do ensino das UF no programa do curso de graduação deles.

Além dos fatores que demonstraram a falta de “intimidade” e de habilidade dos sujeitos de pesquisa com os dicionários, em alguns casos eles não compreenderam as indicações de erros feitas em seus textos, o que gerou consultas e correções desnecessárias. Igualmente, observamos que, o fato de que eles tenham sido expostos a locuções durante as

aulas não significa que realmente as aprenderam, visto que, em algumas situações, recorriam aos dicionários para que pudessem empregá-las em suas produções.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa que se insere no âmbito da Lexicografia Pedagógica teórica (ou Metalexiconografia Pedagógica), com o objetivo de analisar o efeito do uso de dicionários bilíngues pedagógicos no tocante a um tipo de unidade léxica, as locuções, no processo de produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol. Para tal, realizamos uma pesquisa de campo, cujos dados resultaram em análises quantitativa e qualitativa.

Para a elaboração, consecução e análise da pesquisa de campo, no capítulo 1, respaldamo-nos teoricamente nos princípios e conceitos da Lexicografia, Lexicografia teórica, Lexicografia Pedagógica e Lexicografia Pedagógica teórica.

Aprofundamo-nos, no capítulo 2, em aspectos relacionados ao objeto de nosso estudo, o dicionário: investigamos sua definição, os tipos de dicionários existentes, contrapusemos o dicionário monolíngue e o dicionário bilíngue e analisamos as estruturas que compõem o dicionário bilíngue pedagógico. Pautando-nos nos critérios propostos por Carvalho (2001), classificamos o dicionário bilíngue pedagógico como uma obra bifuncional e bidirecional, que lematiza duas línguas, contemplando o léxico geral de ambas, e, principalmente, que se volta a um público-alvo específico: aprendizes de línguas, de faixa etária e nível de aprendizagem específicos.

No capítulo 3, verificamos o papel do dicionário em sala de aula (na aprendizagem do léxico e na tradução), os problemas do dicionário bilíngue no ensino e aprendizagem de LE apontados por teóricos e pesquisadores, e refletimos acerca do ensino do uso do dicionário e das habilidades requeridas ao aprendiz de línguas para manuseá-lo adequadamente.

No capítulo 4, apoiamo-nos nas idéias defendidas no âmbito da Fraseologia, insistindo na importância do ensino do componente fraseológico nas aulas de LE e observamos a presença do material fraseológico nas obras lexicográficas, especialmente nos dicionários bilíngues.

No capítulo 5, apresentamos as perguntas e hipóteses da pesquisa, detalhamos o *corpus* e o passo a passo dela.

No capítulo 6, realizamos a análise de dados quantitativa e qualitativa de nossa pesquisa.

Por meio de nossa análise, constatamos o que havia sido observado por alguns pesquisadores (NESI, 1999; KOMURO; YAMADA, 2000; VITAL, 2006): 1) os

aprendizes não sabem manusear adequadamente as obras lexicográficas, deixando de explorá-las em suas potencialidades; 2) essa dificuldade se refletiu nas buscas lexicais que realizaram para encontrar as locuções: recorriam à direção equivocada, não sabiam por qual palavra-entrada buscá-las, fazendo-o de forma aleatória, o que resultava em maior tempo despendido nas consultas, equivocavam-se com as informações apresentadas e, com frequência, não se mostravam dispostos a recorrer a outras obras lexicográficas quando a consulta realizada não lhes era satisfatória.

Averiguamos, também, a falta de intimidade dos aprendizes no que diz respeito à Fraseologia, posto que não é algo a que atentam nas obras lexicográficas, como observado por meio da aplicação dos questionários, e porque apresentaram dificuldades para verificar as locuções nas obras lexicográficas. Essas constatações denotam falta de contato e de conhecimento das UF, provavelmente, por não terem sido expostos a elas de forma significativa ao longo dos quatro anos, na maioria dos casos, em que vêm estudando a língua espanhola.

Em relação aos dicionários consultados pelos aprendizes, constatamos que eles serviram de instrumento não apenas para verificar equivalentes de tradução, como também para “ensinar”/confirmar a acentuação e a grafia correta das unidades léxicas complexas. Não obstante, averiguamos que, em relação ao material fraseológico, os dicionários apresentaram, principalmente, os seguintes problemas, já apontados anteriormente por pesquisadores (SCHMITZ, 2001; FERREIRA, 2006): 1) não lematização de UF frequentes na LM dos aprendizes; 2) erros de grafia; 3) inclusão apenas de uma forma da locução que poderia ser expressa de várias outras maneiras. Essas limitações em dicionários com viés pedagógico, como os disponibilizados aos sujeitos de pesquisa, não poderiam existir, já que deveriam partir das necessidades linguísticas e das dificuldades dos aprendizes de LE.

As conclusões a que chegamos são: 1) os dicionários bilíngues pedagógicos atendem parcialmente às necessidades de consulta dos aprendizes; 2) os aprendizes demonstram falta de prática para manuseá-los. Sugerimos: 1) que os dicionários bilíngues pedagógicos apresentem orientação especial em relação à inclusão das locuções, de modo a suprir as lacunas apresentadas e defendemos o ensino do uso do dicionário, de forma que a consulta às obras lexicográficas pelos aprendizes seja uma prática frequente; 2) que os aprendizes desenvolvam autonomia em relação à aprendizagem deles; 3) que os professores de LE recebam formação lexicográfica nos cursos de graduação, a fim de que haja, nos ambientes escolares e universitários, a inclusão do “uso no ensino” (BÉJOINT, 2004;

DURAN, 2008); 4) que os professores tenham a tarefa de ensinar aos estudantes como manusear de forma eficiente o dicionário.

Acreditamos ser necessária a inclusão, de forma mais sistemática e significativa, do ensino das UF desde os estágios iniciais de aprendizagem da LE, de modo que os aprendizes, quando cheguem ao estágio avançado da língua que estão aprendendo, como é o caso dos estudantes da pesquisa, não só se comuniquem de forma efetiva na LE, mas também vejam o dicionário como um instrumento que lhes permita (re)conhecê-las e aprendê-las.

REFERÊNCIAS

- AARLI, G.; MARTÍNEZ LÓPEZ, M. Algunos problemas en la lematización de las unidades fraseológicas. Universidad de Bergen y Universidad Noruega de Ciencias Empresariales. Disponível em: <<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505041090727944754491/031286.pdf?incr=1>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- ALVAR EZQUERRA, M. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros, 2003.
- ARD, J. The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. *ITL, Review of Applied Linguistics*, v. 58, p. 1-27, 1982.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. v. 3, p. 169-191.
- _____. La lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 27-52.
- BÉJOINT, H. *Modern Lexicography: An Introduction*. New York: Oxford University Press Inc., 2004.
- BEVILACQUA, C. R. Lexicografía Bilingüe: aspectos teóricos e reflexões sobre os dicionários bilíngues português-espanhol e espanhol-português. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: LE*. Ijuí: Unijuí, 2006. v. 1, p. 107-138.
- BIDERMAN, M. T. C. A Ciência da Lexicografia. *Alfa*, n. 28 (supl.), p. 1-26, São Paulo, 1984.
- _____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. v. 1, p. 11-20.
- _____. O dicionário como norma na sociedade. In: 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL, 1998, Recife. *Anais do 1º Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*. Recife: UEPE/CNPq, 1998. p. 161-180.
- BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. p. 95-118.
- BOHUNOVSKY, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 170-184, 2009.

CAMPOS SOUTO, M.; PÉREZ PASCUAL, J. I. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 53-78.

CAMORLINGA ALCARAZ, R. Dicionário: alcance e limites. *Fragmentos*, n. 30, p. 121-127, jan./jun. 2006.

CARVALHO, O. L. S. *Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

CASARES, J. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1950.

COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 1997.

CORPAS PASTOR, G. *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semántico contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iberoamericana, 2003.

_____. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

COURA SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000. p. 73-94.

DÍAZ, M.; GARCÍA-TALAVERA. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol – português, português – espanhol*. São Paulo: Moderna, 2008.

DURAN, M. S. *Dicionários bilíngues pedagógicos: análise, reflexões e propostas*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. O ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? *Revista do Gel*, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008.

_____. *Parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues de apoio à codificação escrita em línguas estrangeiras*. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. Reflexos da evolução do ensino de línguas na Lexicografia Bilíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 241-250, Campinas, jan./jun. 2008.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. A Lexicografia Pedagógica. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 23, n. 2, p. 212-222, São Paulo, 2007. (a)

_____. Metalexigrafia pedagógica. *Cadernos de Tradução*, v. 18, p. 41-66, 2007. (b)

DURÃO, A. B. A. B. *Español: básico 1*. Madrid: Arco/Libros, 2001.

_____. *Español: básico 2*. Madrid: Arco/Libros, 2001.

DURÃO, A. B. A. B.; ZACARIAS, R. A. S. Efeito do uso de dicionários bilíngües escolares na produção escrita de aprendizes brasileiros de inglês. *Horizontes da Linguística Aplicada*, n. 2, p. 182-197, dez. 2007.

_____. Impacto del empleo de diccionarios bilingües escolares como apoyo para la producción escrita de aprendices brasileños de español. In: XIX CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ASELE). *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres: 2009. p. 433-446.

ENECOIZ OSINAGA, M. I. Utilidad del diccionario para la traducción de textos en las clases de ELE. In: XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2000, Zaragoza. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. p. 287-296. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0287.pdf>. Acesso em: 01 out. 2010.

FERREIRA, F. A. D. *O uso do dicionário bilíngue no processo de compreensão de textos por alunos iniciantes de espanhol/LE*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília.

FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Minidicionário espanhol – português, português – espanhol*. São Paulo: Ática, 2009.

GARCÍA GIMENEZ, C. Las locuciones del español en los diccionarios bilingües. In: II CONGRESO INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA, 2008. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, 2008. p. 820-827. Disponível em: <<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03691630969225362977857/031288.pdf?incr=1>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

GARCÍA MATA, J. Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario. In: XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2004, Sevilla. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. p. 384-389. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0247.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.

HARVEY, K.; YUILL, D. A study of the use of monolingual pedagogic dictionary by learners of English engaged in writing. *Applied Linguistics*, v. 18/3, p. 253-278, 1997.

HERNÁNDEZ, H. De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In: CONGRESO NACIONAL DE ASELE: el español como lengua extranjera: de la teoría al aula. *Actas del 3er. Congreso Nacional de Asele*. Málaga: Asele, 1993. p. 189-200.

_____. El diccionario en la enseñanza de E.L.E (Diccionario de español para extranjeros). In: XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2000, Zaragoza. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. p. 93-103. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.

HERNÁNDEZ, H. *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

_____. Retos de la Lexicografía Didáctica. In: EL DICCIONARIO COMO PUENTE ENTRE LAS LENGUAS Y CULTURAS DEL MUNDO, 2008, Alicante. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 22-32. Disponível em: <<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03692741069236462977857/031297.pdf?incr=1>>. Acesso em: 01 set. 2010.

ILINÁ, N. La fraseología española contemporánea: estado de la cuestión. Facultad de Lenguas Extranjeras adjunta a la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú. Disponível em: <<http://hispanismo.cervantes.es/documentos/Ilina.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

KOMURO, Y.; YAMADA, S. *Dictionary use for production among Japanese college students of English*. Kernerman Dictionary News, n. 8, Tek-Aviv, jul. 2000. Disponível em: <<http://kdictionaries.com/newsletter/kdn8-3.html>>. Acesso em: 03 out. 2010.

KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. v. 3, p. 295-309.

_____. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. *Calidoscópico*, v. 4, n. 3, p. 141-147, set./dez. 2006.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. v. 2, p. 133-152.

LAZARATON, A. Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research? *The Modern Language Journal*, n. 87, p. 1-12, 2003.

LEWIS, M. *The Lexical Approach*. Boston: Heinle, 2002.

MACKINTOSH, K. An empirical study of dictionary use in L2-L1 translation. In: ATKINS, S. (Org.). *Using dictionaries: studies of dictionary use by language learners and translators*. Tübingen: Niemeyer, 1998.

MAR FORMENT, M. del. La didáctica de la fraseología ayer y hoy. *Especulo*, n. 10, p. 1-6, 1998.

MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

MARTÍNEZ LÓPEZ, J. A. Sobre algunos elementos del contorno en el diccionario fraseológico. *Revista de Lexicografía*, n. 13, p. 55-65, 2007.

MOLINA GARCÍA, D. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, 2006.

NESI, H. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). *Dictionaries in Language Learning. Recommendations*,

National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 9: Dictionaries. Berlin, 1999. p. 53-67. Disponível em: <www.fu-berlin.de/elc/tnpl/SP9dossier.doc tnp 1>. Acesso em: 23 set. 2010.

NOIMANN, A. *Um olhar sobre os fraseologismos (locuções) em um dicionário bilingue escolar espanhol-português/português-espanhol*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA, M. E. Cuestiones didácticas relacionadas con el tratamiento de la definición lexicográfica de las unidades fraseológicas en los diccionarios. In: XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2004, Sevilla. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. p. 621-628. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0619.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arcos Libros, 1999.

POULET, G. Instruction in Dictionary Use and Foreign Language Teacher Training: the English Scene. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). *Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 9: Dictionaries*. Berlin, 1999. p. 78-82. Disponível em: <www.fu-berlin.de/elc/tnpl/SP9dossier.doc tnp 1>. Acesso em: 01 set. 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Disponível em: <www.rae.es/rae.html>. Acesso em: 14 dez. 2010.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

REY-DEBOVE, J. *Etude linguistique et sémiotique des dictionnaires français*. Berlin: Walter de Gruyter, 1971.

RIVAS GONZÁLEZ, M. Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera. In: XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2004, Sevilla. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. p. 727-732. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0725.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2010.

RIVERS, W. M. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROBLES I SABATER, F. Las unidades fraseológicas en los diccionarios escolares de E/LE: el Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch. In: I CONGRESO INTERNACIONAL DE LENGUA LITERATURA Y CULTURA ESPAÑOLA: LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS, 2007. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 2007. p. 413-424. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341106>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

ROCHA, C. M. C.; DURÃO, A. B. A. B. O lugar das locuções em dicionários bilíngues gerais do par de línguas português-espanhol. In: DURÃO, A. B. A. B. (Org.). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: UEL, 2009.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, A. I. El uso del diccionario en la enseñanza de E/LE. *Frecuencia L – Revista de Didáctica de Español como segunda lengua*, n. 31, p. 3-7, 2006.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

RUHSTALLER, S. Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe. In: XV CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 2004, Sevilla. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004. p. 86-93. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0084.pdf>. Acesso em: 19 set. 2010.

RUIZ GURILLO, L. Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. Universidad de Alicante. Disponível em: <www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>. Acesso em: 10 dez. 2010.

RUNDELL, M. Dictionary use in production. *International Journal of Lexicography*, v. 12, n. 1, 1999. Oxford University Press.

_____. Teaching Lexicography or Training Lexicographers? *Kernerman Dictionary News*, n. 9, p. 1-4, Tel Aviv, 2001. Disponível em: <<http://kdictionaries.com>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

SANJUAN ÁLVAREZ, M. Qué significa ‘conocer una palabra’: la complejidad de la competencia léxica. *Cuadernos de investigación filosófica*, n. 17, p. 89-101, 1991. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=69020>>. Acesso em: 08 out. 2010.

SANTOS, M. G. B. dos. *Análise de exemplos no Dicionário Bilingüe de Uso Português-Espanhol (DIBU)*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, A. M. R. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 161-170.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONO, Y. *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2001.

TOSQUE, P. O dicionário bilíngue como ferramenta de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 40, p. 101-114, jul./dez. 2002.

VITAL, J. B. *O uso do dicionário em aulas de inglês no Ensino Fundamental: entre a competência léxica ideal e o consulente real*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não?. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 2, p. 149-163, 2003.

_____. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

_____. *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

WERNER, R. Algunos elementos de una teoría del diccionario bilingüe. In: CABRÉ, M. T.; LORENTE, M. (Org.). *Lèxic, Corpus i diccionari*. Cicle de conferències 95-96, Intitut de Linguística Aplicada. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 1997, p. 113-131.

_____. El diccionario bilingüe y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Hispanorama*, n. 110, p. 75-84, 2005.

WORSCH, W. Recent trends in publishing bilingual learner's dictionaries. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). *Thematic Network Project in the area of Languages, Sub-project 9 – Dictionaries – Dictionaries in Language Learning, Final Report Year Three*. Berlin: Freie Universität Berlin, 1999. p. 99-107. Disponível em: <<http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

XATARA, C. M. As unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngues gerais. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. v. 2, p. 267-287.

_____. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa*, n. 42 (n. esp.), p. 147-159, 1998.

_____. Os dicionários bilíngues e o problema da tradução. In: OLIVEIRA, A. M. R. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 181-188.

XATARA, C.; RIVA, H. C.; RIOS, T. H. C. As dificuldades na tradução de idiomatismos. *Cadernos de tradução*, v. 2, n. 8, p. 183-194, 2001.

Diccionario Bilingüe Escolar. Madrid: SGEL/SBS, 2009.

Dicionário Escolar Espanhol. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Dicionário Larousse espanhol – português, português – espanhol. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. Acesso em: 10 out. 2010.

Michaelis: dicionário escolar espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

ANEXOS

ANEXO A
Questionário

ENCUESTA⁹

[1 – DATOS DEL ALUNO]

1. Nombre: _____

2. Edad: _____

3. ¿Ya estudiabas la lengua española antes de empezar a hacer Letras?

() Sí.

() No.

4. ¿Hace cuánto tiempo que estudias español?

() 4 años, el tiempo del curso de Letras.

() Más de 4 años.

5. Estudias español:

() Solamente en el curso de Letras.

() En el curso de Letras y en un curso de lenguas.

() Otros. _____

[2 – USO DEL DICCIONARIO: DATOS EXTERNOS]

6. ¿Usas algún diccionario actualmente?

() Sí.

() No.

7. ¿Qué tipo de diccionario usas?

() Bilíngüe.

() Semibilíngüe.

⁹ Questionário adaptado de Azorín Fernández (2007, p. 185).

() Monolingüe.

() Otros. _____

8. ¿Cuál es el título? _____

9. ¿Cuál es la editorial? _____

10. ¿Quién te lo recomendó?

() Profesor.

() Padres o familiares.

() En la librería.

() Un amigo.

() Otros. _____

[3 – USO DEL DICCIONARIO: FRECUENCIA Y APRENDIZAJE]

11. ¿Con qué frecuencia usas el diccionario?

() Lo uso siempre en las clases de español.

() Sólo cuando hago las tareas de español en mi casa.

() Sólo cuando me lo manda el profesor.

() Lo uso muy poco.

() Otros. _____

12. ¿Ya te han enseñado a manejar el diccionario?

() Sí.

() No.

13. ¿Quién te ha enseñado a manejar el diccionario?

() El profesor, en clase.

() Aprendí en casa con mis padres, hermanos.

() Leyendo las instrucciones que trae el diccionario.

() Aprendí yo solo con el uso.

() Otros. _____

4 – USO DEL DICCIONARIO: DATOS INTERNOS]

14. ¿En cuáles actividades usas el diccionario?

- () En la traducción de un texto.
- () En la producción de un texto.
- () En una actividad de expresión oral (un diálogo con un colega, por ejemplo).
- () En una actividad de comprensión oral (una audición de un diálogo, por ejemplo).

15. ¿Para qué usas normalmente el diccionario? (señala hasta 6 casillas)

- () Para averiguar el significado de las palabras que no entiendo.
- () Para comprobar cómo se escribe una palabra (ortografía).
- () Para saber si una palabra es sustantivo, verbo, adjetivo etc.
- () Para buscar un ejemplo (frase) de cómo se usa una palabra.
- () Para saber si una palabra es de uso normal, vulgar, culto etc.
- () Para averiguar el género gramatical de una palabra (masc./fem.).
- () Para saber cómo se forma el plural (*rubi = rubís, rubíes*).
- () Para saber si una palabra lleva acento o tilde y en qué sílaba.
- () Para saber la pronunciación de alguna palabra.
- () Para buscar sinónimos (*admirable, notable*), antónimos (*responsable, irresponsable*)
- () Para buscar el significado de locuciones (*pedir peras al olmo*).
- () Otros. _____

16. ¿Qué defectos encuentras en tu diccionario?

- () Las explicaciones (definiciones) no son claras porque utiliza palabras difíciles.
- () Hay muchos sinónimos y no hay indicación de cuál corresponde exactamente al significado de la palabra buscada.
- () Faltan ejemplos de cómo usar las palabras.
- () Faltan ilustraciones, dibujos, gráficos etc. pues las imágenes ayudan a comprender mejor el significado de las palabras.
- () No siempre están en el diccionario las palabras que busco.
- () No trae señalización especial para el orden alfabético.
- () No vienen las formas irregulares (*adquiero/adquirir, bendigo/bendecir*).
- () No entiendo bien las instrucciones de uso de mi diccionario.

- () Es difícil encontrar las locuciones (*dormir a pierna suelta*, ¿por qué palabra buscar esta expresión?)
- () No entiendo las abreviaturas, símbolos, gráficos del diccionario.
- () Otros. _____

17. ¿Cuál(es) parte(s) del diccionario te parecen más útil(es)?

- () Definición de la palabra.
- () Ejemplos de uso.
- () Indicación gramatical.
- () Pronunciación de la palabra.
- () Indicación de uso de la palabra (informal, vulgar, culto etc).
- () Indicación de variantes geográficas (Uruguay, Argentina etc).
- () Indicación de locuciones (*dar la lata*).

18. ¿Qué es lo que más te gusta de tu diccionario?

19. ¿Qué crees que podría mejorar en tu diccionario?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU ATENCIÓN!



APÊNDICES

APÊNDICE A

Planos de aula

PLAN DE CLASE (Número 01)

Descripción del grupo: 4° año Letras (Lengua Española y Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Fecha: 12/04/2010 **Hora:** 19h15 – 20h55 **Duración:** 1h40`

Sala de clase: 176

Profesora: Mariana Daré Vargas

TEMA/ASUNTO

- Los diccionarios.

1. OBJETIVOS

- Conocer tipos de diccionarios.
- Aprender las estructuras del diccionario.

2. DESARROLLO

- La profesora empieza la clase con la presentación sobre los diccionarios, los tipos de diccionarios que existen y las estructuras de las cuales son compuestos. (40 minutos)
- Resolución individual de la actividad “Diccionarios: macroestructura”. (20 minutos)
- Corrección de la actividad “Diccionarios: macroestructura”. (10 minutos)
- Se pide a los alumnos que, individualmente, contesten la “Encuesta”. (PO – 30 minutos)

3. RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS

- Diccionarios.
- Ordenador.
- Pizarra, bolígrafo y borrador.
- Radio y CD.

4. REFERENCIAS

BEVILACQUA, C. R. Lexicografia Bilíngue: aspectos teóricos e reflexões sobre os dicionários bilíngues português-espanhol e espanhol-português. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. dos. (Org.). Ensino-aprendizagem de línguas: LE. Ijuí: Unijuí, 2006. v. 1, p. 107-138.

CARVALHO, O. L. S. Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria de preposições. Brasília: Thesaurus, 2001.

HOUAISS, A. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

WELKER, H. A. Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española.

Dicionário Escolar Espanhol. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICE B

Atividade “Diccionarios: macroestructura”

PLAN DE CLASE (Número 02)

Descripción del grupo: 4° año Letras (Lengua Española y Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Fecha: 14/04/2010 **Hora:** 19h15 – 20h55 **Duración:** 1h40`

Sala de clase: 176

Profesora: Mariana Daré Vargas

TEMA/ASUNTO

- El carácter de las personas.

1. OBJETIVOS

- Aprender las locuciones para hablar de las características psicológicas de las personas.

2. DESARROLLO

- Resolución individual de la actividad “Diccionarios: microestructura”. (15 minutos)
- Corrección de la actividad “Diccionarios: microestructura”. (5 minutos)
- Lectura del texto “Adorables insoportables”. (5 minutos)
- Resolución conjunta de las actividades del texto “Adorables insoportables”. (5 minutos)
- Presentación de las locuciones para describir el carácter de una persona. (10 minutos)
- Resolución individual de la actividad relacionada a las locuciones para describir el carácter de una persona. (10 minutos)
- Corrección de la actividad relacionada a las locuciones para describir el carácter de una persona. (10 minutos)
- Se pide a los alumnos que hagan una producción escrita en español [1]. (20 minutos)

3. RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS

- Diccionarios bilingües pedagógicos.
- Pizarra, bolígrafo y borrador.

4. REFERENCIAS

ALVES, A. M.; MELLO, A. *Mucho* – Español para brasileños. São Paulo: Santillana Brasil, 2000.

DANTE, A. H. *¡Es pan comido!* Madrid: Edinumen, 2008.

APÊNDICE C

Atividade “Diccionarios: microestructura”

PLAN DE CLASE (Número 03)

Descripción del grupo: 4° año Letras (Lengua Española y Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Fecha: 16/04/2010 **Hora:** 19h15 – 20h55 **Duración:** 1h40`

Sala de clase: 176

Profesora: Mariana Daré Vargas

TEMA/ASUNTO

- El carácter de las personas.

1. OBJETIVOS

- Aprender más locuciones para hablar de las características psicológicas de las personas.

2. DESARROLLO

- Reescritura de la producción escrita hecha en la clase anterior. (20 minutos)
- Lectura del texto “Las ocho actitudes que enloquecen a su pareja”. (10 minutos)
- Resolución conjunta de ejercicios relacionados al texto “Las ocho actitudes que enloquecen a su pareja”. (10 minutos)
- Resolución conjunta de actividad relacionada a las locuciones para describir el carácter de una persona. (10 minutos)
- Se pide a los alumnos que hagan una producción escrita en español [2]. (30 minutos)

3. RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS

- Diccionarios bilingües pedagógicos.
- Pizarra, bolígrafo y borrador.

4. REFERENCIAS

ALVES, A. M.; MELLO, A. *Mucho* – Español para brasileños. São Paulo: Santillana Brasil, 2000.

DANTE, A. H. *¡Es pan comido!* Madrid: Edinumen, 2008.

APÊNDICE D
Produções escritas

PLAN DE CLASE (Número 04)

Descripción del grupo: 4º año Letras (Lengua Española y Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Fecha: 19/04/2010 **Hora:** 19h15 – 20h55 **Duración:** 1h40`

Sala de clase: 176

Profesora: Mariana Daré Vargas

TEMA/ASUNTO

- La apariencia física.

1. OBJETIVOS

- Aprender locuciones para hablar de las características físicas de las personas.

2. DESARROLLO

- Reescritura de la producción escrita hecha en la clase anterior. (20 minutos)
- Lectura del texto “Los kilos se abren paso en la moda parisiense”. (15 minutos)
- Lectura de la tira cómica “Mujeres alteradas”. (5 minutos)
- Resolución conjunta de ejercicios relacionados al texto “Los kilos se abren paso en la moda parisiense” y a la tira cómica “Mujeres Alteradas”. (10 minutos)
- Presentación de las locuciones para describir físicamente a una persona. (10 minutos)
- Resolución individual de ejercicios relacionados a las locuciones para describir físicamente a una persona. (5 minutos)
- Corrección de los ejercicios. (5 minutos)
- Se pide a los alumnos que hagan una producción escrita en español [3]. (30 minutos)

3. RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS

- Diccionarios bilingües pedagógicos.
- Pizarra, bolígrafo y borrador.

4. REFERENCIAS

BURUNDARENA, M. *Mujeres Alteradas 1-2-3-4-5*. Buenos Aires: Sudamericana: Lumen, 2007.

DANTE, A. H. *¡Es pan comido!* Madrid: Edinumen, 2008.

El País. Disponible en: <<http://www.elpais.com>>. Acceso en: 15 abr. 2010.

APÊNDICE E

Diários de aula

PLAN DE CLASE (Número 05)

Descripción del grupo: 4° año Letras (Lengua Española y Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Fecha: 23/04/2010 **Hora:** 19h15 – 20h55 **Duración:** 1h40`

Sala de clase: 176

Profesora: Mariana Daré Vargas

TEMA/ASUNTO

- La apariencia física.

1. OBJETIVOS

- Aprender más locuciones para hablar de las características físicas de las personas.

2. DESARROLLO

- Entrega de una hoja la conjugación del verbo “gustar” y breve explicación. (5 minutos)
- Reescritura de la producción escrita hecha en la clase anterior. (20 minutos)
- Lectura del texto “Polémica por la creación de un índice matemático que podría medir la belleza humana”. (15 minutos)
- Presentación de locuciones para describir físicamente a una persona. (10 minutos)
- Resolución individual de ejercicios relacionados al texto “Polémica por la creación de un índice matemático que podría medir la belleza humana” y a las locuciones para describir físicamente a una persona. (15 minutos)
- Corrección de los ejercicios. (5 minutos)
- Se pide a los alumnos que hagan una producción escrita en español [4]. (30 minutos)

3. RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS

- Diccionarios bilingües pedagógicos.
- Pizarra, bolígrafo y borrador.

4. REFERENCIAS

DANTE, A. H. *¡Es pan comido!* Madrid: Edinumen, 2008.

El País. Disponible en: <www.elpais.com>. Acceso en: 18 abr. 2010.

APÊNDICE F

Termo de consentimento livre e esclarecido

PLAN DE CLASE (Número 06)

Descripción del grupo: 4° año Letras (Lengua Española y Respectivas Literaturas) – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

Fecha: 26/04/2010 **Hora:** 19h15 – 20h55 **Duración:** 1h40`

Sala de clase: 176

Profesora: Mariana Daré Vargas

TEMA/ASUNTO

- Los sentimientos.

1. OBJETIVOS

- Aprender locuciones para expresar sentimientos.

2. DESARROLLO

- Reescritura de la producción escrita hecha en la clase anterior. (20 minutos)
- Lectura del texto “Costa Rica es el país más feliz del mundo”. (15 minutos)
- Resolución conjunta de ejercicios relacionados al texto “Costa Rica es el país más feliz del mundo”. (15 minutos)
- Presentación de locuciones para expresar sentimientos. (10 minutos)
- Resolución conjunta de ejercicios relacionados a las locuciones para expresar sentimientos. (10 minutos)
- Se pide a los alumnos que hagan una producción escrita en español [5]. (30 minutos)

3. RECURSOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS

- Diccionarios bilingües pedagógicos.
- Pizarra, bolígrafo y borrador.

4. REFERENCIAS

DANTE, A. H. *¡Es pan comido!* Madrid: Edinumen, 2008.

La Nación. Disponible en: <www.nacion.com>. Acceso en: 20 abr. 2010.

APÊNDICE G
 ATIVIDADE “Diccionarios: macroestructura”

Nombre: _____

Diccionarios: macroestructura¹⁰

“O conjunto das entradas”
 (Rey-Debove)

PRIMERA PARTE
Macroestructura de diccionarios

1. Lee la noticia curiosa y, enseguida, contesta las preguntas.

SEIS MESES DE CÁRCEL POR MENTIR EN EL CURRICULUM VITAE

Pero Mackay mintió en su hoja de vida alegando que tenía los conocimientos y la experiencia que requería este puesto de trabajo, según explica el 'Daily Mail'.

Tras un largo proceso de selección, Rihannon fue la elegida pero después de llevar trabajando un año en la compañía, sus jefes comenzaron a tener sospechas sobre el rendimiento de la mujer. Finalmente, tras ser presionada con varias preguntas, la británica confesó y admitió haber maquillado su CV.

La empresa llevó el caso a la corte británica quien ha fallado en contra de la ex empleada a quien le han caído seis meses de cárcel por estafar a la empresa.

Extraído del Sitio Web: <www.que.es/ultimas-noticias/curiosas/201003261813-seis-meses-carcel-mentir-curriculum.html>.

a) ¿Encuentras esas palabras en el diccionario? Escribe la forma cómo las ha encontrado en el diccionario.

- mintió: _____
- elegida: _____
- conocimientos: _____
- maquillado: _____
- ha: _____

b) ¿Qué has percibido sobre la forma como están presentados los sustantivos, los verbos y los adjetivos?

¹⁰ As atividades sobre a macro e a microestrutura dos dicionários foram adaptadas de Durão e Zacarias (2009).

2. Señala la opción en la que la palabra no está en la página indicada de un diccionario.

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| a) pág. 100: contenido – contraseña | b) pág. 231: hocico – honestidad |
| () contigo | () hogar |
| () contorsión | () hornilla |
| () contrapartida | () holgazán |
| () convoy | () hondonada |

3. Une cada definición con las palabras-guías de las páginas del “Dicionário Santillana” que las contiene.

- a) Estabelecimento onde se vende carne a varejo.
 b) Cada um dos corpos celestes que têm luz própria.
 c) Molde imitando parte do corpo humano, o tronco, que se usa para experimentar ou expor vestimentas.
 d) Tamanho de roupa.

- () pág. 272: maniobra – mantener
 () pág. 161: estocada – estría
 () pág. 470 - 471: talando – tanda
 () pág. 69: caricia – carrera

4. Contesta a las preguntas.

a) ¿Qué significa *hacer carrera*? ¿En cuál entrada has encontrado esta locución?

b) ¿Qué significa *colgar libro*? ¿En cuál entrada has encontrado esta locución?

APÊNDICE H
 ATIVIDADE “Diccionarios: microestructura”

Nombre: _____

Diccionarios: microestructura

“Conjunto de informações de cada verbete ordenadas após a entrada”
 (Rey-Debove)

SEGUNDA PARTE

Microestructura de diccionarios monolíngües y bilíngües

1. Observa los artículos lexicográficos de las palabras:

a. *Cabeça*

Minidicionário Espanhol – Português/Português – Espanhol

b. *Sacudir*

Diccionario del Estudiante – Real Academia Española

¿Cuál de las informaciones puedes identificar en los artículos lexicográficos del “Minidicionário” y del “Diccionario del Estudiante”?

- a. Significado _____
- b. Información gramatical _____
- c. Pronunciación _____
- d. Sinónimos _____
- e. División silábica _____
- f. Ejemplos _____
- g. Origen _____
- h. Locuciones _____
- i. Marcas geográficas _____
- j. Marcas de uso (*coloquial, culto, figurado* etc.) _____

2. ¿Cuáles palabras son abreviadas por los símbolos abajo?

- a. tr. _____
- b. coloq. _____
- c. s.f. _____
- d. s.m. _____
- e. fig. _____
- f. frecAm. _____
- g. tr. prnl. _____

3. ¿Qué significan los números en los artículos lexicográficos?

4. ¿Cuáles son las semejanzas entre los dos artículos lexicográficos?

5. ¿Cuáles son las diferencias entre los dos artículos lexicográficos?

6. Si tuvieras que escribir un texto, ¿cuál diccionario utilizarías? ¿Por qué?

APÊNDICE I

Produções Escritas

PRODUCCIÓN ESCRITA 1

Elabora un diálogo entre dos amigas según las ideas presentadas.

Ana: Diz que está muito triste porque brigou com seu namorado.

Marcela: Pergunta a razão da briga.

Ana: Responde que é porque seu namorado é um “sabe tudo” e sempre lhe diz o que deve e não ser feito. No entanto, ele nunca escuta seus conselhos e **faz cara de poucos amigos** quando acha que está certo. Por isso, no dia anterior, brigaram quando ela decidiu conversar com ele sobre seu comportamento (comportamento do namorado) no relacionamento dos dois.

Marcela: Pergunta qual foi a reação do namorado quando conversou com ele sobre isso.

Ana: Diz que o namorado ficou extremamente irritado e ameaçou terminar o namoro se ela continuasse com a conversa. Ela diz que não **tem sangue de barata** e tampouco **tem papas na língua**. Por isso, brigou e falou muitas coisas que ele não gostou de escutar.

Marcela: Diz que o namorado deu uma mancada com ela e que é ele quem deve procurá-la para fazerem as pazes.

Ana: Ela concorda e diz que, apesar de tudo, gosta muito dele porque ele **tem a cabeça no lugar, tem um coração de ouro** e é o seu **príncipe encantado**.

PRODUCCIÓN ESCRITA 2

Elabora un diálogo entre Ana y su novio según las ideas presentadas.

Novio: Diz à Ana que quer conversar com ela sobre a briga.

Ana: Diz que não tem mais nada para falar com ele.

Novio: Diz à Ana que está arrependido de suas atitudes. Ele diz que **passou dos limites** com ela e que nunca **dá uma dentro**.

Ana: Diz que ele deveria pensar antes de agir e que está muito magoada.

Novio: Diz que às vezes se sente **um zero à esquerda** no namoro, pois acha certo dar suas opiniões, mas ela (Ana) não gosta e não se importa com o que diz.

Ana: Diz que é o contrário, porque é ele quem sempre diz o que deve e não ser feito.

Novio: Diz à Ana para não **se fazer de difícil** e desculpá-lo pela briga, pois **são como unha e carne** e está sofrendo muito com essa situação. Além disso, ele diz que ela **é a cara-metade** dele e não pode viver sem ela.

Ana: Diz que o perdoa e que o ama muito.

PRODUCCIÓN ESCRITA 3

¿Te acuerdas de Ana? Ana, finalmente, se separó de su novio “sabelotodo” y ya se ha enamorado de una otra persona. Escribe el diálogo en el que ella le cuenta a Marcela lo que ha pasado, según las ideas presentadas.

Marcela: diz a Ana que ela **está um palito** e pergunta o que aconteceu.

Ana: diz à Marcela que comeu muito pouco nos últimos tempos porque terminou seu namoro com Franco.

Marcela: pergunta o motivo e diz que quer saber tudo **tintim por tintim**.

Ana: diz que ele começou a criticar sua aparência física e disse que ela precisava emagrecer, pois **estava uma baleia**. Ela pensou que ele deveria gostar dela como ela era. Por isso, **disse umas verdades** ao seu namorado e ele não gostou. Então, ela resolveu terminar tudo.

Marcela: Pergunta como está e se está muito triste.

Ana: Diz que está um pouco triste, mas já se apaixonou novamente. O rapaz é o Daniel, filho do senhor Juan.

Marcela: diz que sabe quem é, e afirma que o rapaz **é a cara do pai** e que ultimamente **ele está um chuchu**.

Ana: Concorda e diz que ele é lindo, muito interessante, simpático, e parece gostar dela do jeito que é.

Marcela: diz que está feliz pela amiga e deseja-lhe sorte com Daniel.

PRODUCCIÓN ESCRITA 4

¿Te acuerdas de Ana y Marcela? Ahora, ellas discuten el reportaje sobre los números que miden la belleza. Escribe el diálogo según las ideas presentadas.

Marcela: pregunta à Ana se ela leu a reportagem sobre a criação de um número matemático que mede a beleza humana.

Ana: diz que sim e que não acredita que um número possa determinar qual é o ideal de beleza de uma pessoa.

Marcela: concorda e diz que a beleza é algo subjetivo, pois uma pessoa pode **ser feia pra burro** nos padrões estéticos de beleza, mas linda para as pessoas que as amam.

Ana: concorda e diz, antes, com seu ex namorado, **esquentava a cabeça** com essas coisas, pois ele criticava sua aparência física. Mas, agora, tudo o que ela escuta sobre os padrões de beleza **entram por um ouvido e saem pelo outro**. Diz também que a beleza se consegue pela saúde e não por dietas milagrosas.

Marcela: diz que é muito bom que a amiga esteja pensando assim, pois se lembra de quando ela emagreceu **num piscar de olhos e ficou branca como cera**.

Ana: diz que nunca mais vai deixar de comer o que gosta, porque **é boa de garfo** e sofreu muito quando fez dieta.

Marcela: a amiga diz que seguir padrões de beleza deixa as pessoas infelizes, pois são inatingíveis. E questiona: a reportagem falou de números que medem a beleza, mas e a beleza interior, como se mede?

Ana: diz que é uma boa pergunta e que acha que não se mede, sente-se.

PRODUCCIÓN ESCRITA 5

Ha llegado al final la historia “Las amigas Ana y Marcela”. Ana se había enamorado de Daniel y estaba de noviazgo con él pero... algo ocurrió. Escribe el diálogo de las amigas según las ideas presentadas.

Ana: diz à amiga que tem uma novidade não muito boa: está solteira de novo.

Marcela: pergunta o motivo.

Ana: diz que há algum tempo, já **estava com a pulga atrás da orelha** com relação a Daniel, até o dia em que ele a **tirou do sério**.

Marcela: pergunta o que Daniel fez.

Ana: diz que ele ficou com outra menina enquanto estava com ela. E quando ela descobriu, **mandou Daniel plantar batatas**.

Marcela: pergunta qual foi a atitude de Daniel quando ela resolveu terminar o namoro.

Ana: diz que ele falou que ela **fazia tempestade em um copo d'água**. Mas ela não se importou e terminou o namoro mesmo assim. Além disso, ela diz que **botou a boca no trombone** e contou para todo mundo que Daniel é um mentiroso.

Marcela: diz à Ana que sua história é de **partir o coração** e que sente muito pelo que aconteceu. Diz também que a amiga pode contar com sua amizade para superar esse triste momento.

APÊNDICE J

Diários de Aula

DIÁRIOS DE AULA**1ª aula (12/04/2010)**

No dia 09/04/2010, fui à sala dos alunos com a permissão do professor que cedeu suas aulas para mim e comuniquei que estaria com eles ao longo das próximas seis aulas para realizar uma pesquisa.

Assim, nesse dia, os alunos já esperavam por mim. Toda a aula foi dada em espanhol, assim como as restantes. Inicialmente, eu havia pensado em fazer quatro coisas diferentes: a) apresentação sobre o que é o dicionário, sua estrutura e os tipos de dicionários existentes; b) atividade sobre a macroestrutura dos dicionários monolíngues e bilíngues; c) atividade sobre a microestrutura dos dicionários monolíngues e bilíngues; d) aplicação dos questionários. Entretanto, em razão do tempo, não apliquei a atividade sobre a microestrutura dos dicionários e deixei-a para a aula posterior.

Antes de começar a apresentação, dispus vários dicionários em carteiras no centro da sala, a saber: a) *Diccionario de la lengua espanhola*; b) *Diccionario del Estudiante*; c) *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para extranjeros*; d) *Dicionário Visual*; e) *Dicionário Escolar Espanhol*; f) *Diccionario Práctico de Sinónimos y Antónimos*; g) *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol – português, português - espanhol*; h) *Dicionário Escolar Michaelis: dicionário escolar espanhol*; i) *Minidicionário Saraiva: espanhol, português – português, espanhol*; j) *Dicionário Larousse espanhol – português, português – espanhol: essencial*; k) *Minidicionário espanhol – português, português – espanhol*; l) *Diccionario Bilingüe Escolar*.

Os dicionários ficaram à disposição dos alunos para a realização da atividade de macroestrutura e eles gostaram muito do *Dicionário Visual* e do *Diccionario del Estudiante*. Perguntaram o preço de cada um e se surpreenderam porque pensaram que fossem mais caros.

Ao longo dessa atividade, os alunos tiveram dificuldades para encontrar as locuções. E um deles perguntou-me em quais verbetes deveriam procurá-las, questionando se deveria consultar o lema do segundo elemento da locução.

Terminei a aula feliz e tranquila, pois fui muito bem recebida pelos estudantes e pelo professor.

2ª aula (14/04/2010)

A aula deveria começar às 19h15, mas os alunos começaram a chegar às 19h30, de modo que isso atrasou seu andamento.

A primeira atividade foi sobre a microestrutura dos dicionários. Em seguida, passei textos e exercícios para que pudessem conhecer as expressões idiomáticas relativas aos sentimentos. Em razão do atraso, optei por não fazer todas as questões do texto “Adorables insoportables”: apenas as questões **a**, **c** (respondidas juntas) e **a e** (respondida oralmente). Os alunos adoraram o texto e um deles disse que se identificou muito com o tema dele. Ao longo da leitura do texto, muitos se interessaram por lê-lo em voz alta, de modo que cada um acabou lendo um parágrafo em voz alta.

A produção escrita começou às 20h40, quinze minutos antes do final da aula e os alunos não gostaram. No momento de pedir-lhes que fizessem o diálogo dirigido, fiquei nervosa e acabei instruindo-os em língua portuguesa. Por questão de tempo, tive de pedir que, ao longo da produção, quando necessitassem do auxílio do dicionário, completassem apenas a tabela de consultas, deixando de lado a tabela de gramática (inicialmente pensada para a aplicação da pesquisa). Ainda assim, um aluno a completou e outro respondeu apenas a primeira pergunta.

Terminei a aula um pouco triste por causa do atraso e pedi desculpas aos alunos por isso. Também, fiquei insegura para as próximas aulas e questionei se eles compareceriam.

3ª aula (16/04/2010)

Em razão de a última aula ter terminado tarde e, conseqüentemente, os alunos não terem gostado muito, comecei a aula um pouco insegura. Eles começaram a chegar a partir das 19h25 e apenas os que chegaram até 19h45 fizeram a refacção da primeira produção escrita, pois, senão, não haveria tempo de fazer tudo o que havia sido programado para a aula.

Às 20h25, começaram a segunda produção escrita e a maioria terminou por volta das 21h05. No momento de passar as instruções sobre como deveriam realizá-la, falei em português e não gostei, pois a proposta era que eu falasse todo o tempo em espanhol. Fiquei surpresa ao perceber como eles demoram em escrever, pois havia imaginado que essa etapa levaria no máximo quinze minutos. No momento da produção, muitos me perguntaram palavras e expressões, mas eu lhes dizia que não podia responder nada e, por isso, deveriam buscá-las nos dicionários. Percebi que alguns alunos não tinham paciência.

No final da aula, uma aluna me disse que gosta muito dos textos que eu levo e fiquei muito feliz com isso! Também, fiquei feliz de saber que os alunos foram à UEL apenas para assistir à minha aula, já que não havia a segunda aula.

4ª aula (19/04/2010)

Hoje, a maioria dos alunos chegou no horário. Logo que chegaram, começaram a refacção do texto produzido na aula anterior e alguns disseram que era muito difícil encontrar as locuções. Apenas os que chegaram até as 19h45 fizeram a refacção. Nesse momento, uma aluna disse que gostou muito do dicionário *Larousse* e que o prefere em detrimento ao *Santillana*.

Quando a aula começou e lemos os textos, houve muitos comentários dos alunos sobre eles em espanhol. Foi muito interessante! Entretanto, cometi uma falha: havia uma locução na tirinha da Maitena, “pasarme a la entera”, a qual não consegui compreender, pois não a encontrei nos dicionários. Uma aluna me ajudou e a traduziu adequadamente.

Na hora de apresentar oralmente as locuções para expressar aparência, perguntava aos alunos a quais locuções em português elas equivaliam. Mais uma vez, cometi uma falha: não soube responder quais eram os significados de *picio* e *cardo*, presentes em duas locuções.

Os estudantes fizeram a produção escrita e alguns a terminaram às 21h10, quinze minutos após o horário de término da aula.

5ª aula (23/04/2010)

Hoje choveu e eu estava com medo de que os alunos não fossem à aula, mas eles foram!

No início da aula, entreguei-lhes uma folha com as conjugações do verbo *gustar*, pois, na última produção escrita, percebi que tinham dificuldades para escrever construções do tipo “ele gosta de mim” em espanhol. No momento da refacção da terceira produção escrita, atentei um aluno para a construção feita por ele (“lo vi a él”) e disse que havia cometido um erro. Ele disse que não, mas que, mesmo assim, corrigiria sua frase. Perguntei, então, discretamente, ao professor da turma, e ele disse que o estudante estava certo em sua construção. Assim, corriji meu erro e desculpei-me com o aluno.

Duas alunas não terminaram a produção escrita, pois o horário já não lhes permitia isso. Outra não terminou de procurar as locuções porque disse que estava cansada (ela trabalha e estuda).

Duas alunas escreveram todo o texto e só depois procuraram as locuções no dicionário.

A última aluna saiu da aula às 21h20, vinte e cinco minutos após o término oficial da aula.

6ª aula (26/04/2010)

Logo no início da aula, uma aluna me disse que peço a produção escrita com pouco tempo para terminar a aula. Tudo correu bem, mas os estudantes estavam ansiosos e agitados em razão de uma aula importante após a minha.

Terminei a aula com a sensação de dever cumprido!!

APÊNDICE K

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
(PPGEL) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

1. NOME: :
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M F
DATA NASCIMENTO:/...../.....
ENDEREÇO Nº APTO:
.....
BAIRRO:.....
CIDADE
CEP:..... TELEFONE: (.....)

DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DO PROJETO: O papel do dicionário bilíngue pedagógico nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções
2. INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCEM OS PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:
() RISCO MÍNIMO () RISCO MÉDIO
() RISCO BAIXO () RISCO MAIOR
4. DURAÇÃO DA PESQUISA: 15 dias.

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O papel do dicionário bilíngue pedagógico nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções”, de responsabilidade de Mariana Daré Vargas e Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

No âmbito do ensino de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os alunos lançam mão do uso de dicionários bilíngues em suas produções escritas. Por isso, neste projeto, tem-se por objetivo refletir sobre o uso desses dicionários em produções escritas, com foco nas locuções da língua espanhola.

O método utilizado será a proposição de diálogos dirigidos em língua portuguesa, para que seja feita a versão para a língua espanhola.

Pode ser que haja desconfortos ao pesquisado, uma vez que os pesquisadores terão acesso à produção textual dele e analisará, ainda que superficialmente, a competência escrita dele na língua estrangeira. Um possível risco é o de que, caso haja extravio ou roubo destes documentos, estes podem ser lidos por pessoas exteriores à pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou documento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Igualmente,

toda a sua produção escrita, e as informações geradas por meio delas, serão confidencialmente asseguradas.

Você será atualizado(a) sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado(a), conforme determina a lei. Entretanto, se você não se sentir disposto(a) para realizá-la, sua recusa em participar dela, bem como sua saída a qualquer momento, serão aceitas sem necessidade de justificativa.

Os pesquisadores se comprometem a utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Eu,....., RG nº....., declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Londrina, ____ de _____ de _____

(Somente para os responsáveis do projeto)

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinaturas dos responsáveis pelo estudo Data ____ / ____ / ____