



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
*Campus de Araraquara-SP*

MARIANA DARÉ VARGAS

**PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA  
DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES  
DIRECIONADOS A ESTUDANTES  
BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
um olhar sobre as habilidades escritas**



ARARAQUARA-SP  
2018

MARIANA DARÉ VARGAS

**PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA  
DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES  
DIRECIONADOS A ESTUDANTES  
BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
um olhar sobre as habilidades escritas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Estudos do Léxico

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

**Bolsa:** FAPESP (processo nº 2013/26960-0)

ARARAQUARA-SP  
2018

Vargas, Mariana Daré

Parâmetros lexicográficos para dicionários pedagógicos bilíngues direcionados a estudantes brasileiros de língua espanhola: um olhar sobre as habilidades escritas /

Mariana Daré Vargas — 2018

272 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Odair Luiz Nadin da Silva

1. Lexicografia Pedagógica. 2. Dicionário pedagógico bilíngue. 3. Espanhol como Língua Estrangeira. 4. Habilidades escritas. 5. Ensino Médio. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pela autora.

MARIANA DARÉ VARGAS

**PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA  
DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES  
DIRECIONADOS A ESTUDANTES  
BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA:  
um olhar sobre as habilidades escritas**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Estudos do Léxico

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

**Bolsa:** FAPESP (processo nº 2013/26960-0)

Data da defesa: 25/05/2018

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA**

**Presidente e Orientador:** Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva  
UNESP/Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa  
UNESP/Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. Fidel Pascua Vílchez  
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Maria Cristina Parreira  
UNESP/São José do Rio Preto-SP

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Regiani Aparecida Santos Zacarias  
UNESP/Assis-SP

---

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

Aos grandes amores da minha vida, Orlene e Renan.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Orlene, por, desde sempre, investir e acreditar em minha educação. Sem ela, não teria sido possível alcançar o Doutorado. Esse título também é seu! Muito obrigada, mãe amada!

Ao meu noivo, Renan, por, desde sempre, desde o início, lá em 2007, quando ainda éramos estudantes de graduação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), ter me estimulado a estudar. Isso é único. Sou privilegiada. Muito obrigada, meu amor!

Ao meu pai, Miguel, por, desde bebezinha, ter me proporcionado conhecer e apaixonar-me pelo idioma espanhol. Aproximei-me dessa língua da melhor forma: pelos caminhos do coração e da infância.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, por esses quatro anos de convívio intenso (nas disciplinas, nos cafés e nos almoços na UNESP, nas viagens acadêmicas nacionais e internacionais, nas reuniões de orientação, nos *e-mails* e nas mensagens trocadas) e de muita aprendizagem. Muito obrigada por ter estado sempre presente, ser compreensivo para com as questões da vida e apontar, com paciência e dedicação, os melhores caminhos para a pesquisa. Aprendi muito! Foi um prazer e um privilégio ter sido sua orientanda! Muito obrigada!

À FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) pela concessão da bolsa de Doutorado (processo nº 2013/26960-0), da qual desfrutei por 4 anos, que me permitiu, além da tranquilidade para realizar a pesquisa com qualidade e tempo, aproveitar intensamente o contexto universitário e efervescente da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, fazer viagens acadêmicas incríveis e conhecer instituições universitárias de qualidade e renome, de Nordeste a Sul do país (Universidade Federal da Bahia [Salvador-BA], Universidade do Estado do Rio de Janeiro [Rio de Janeiro-RJ], Universidade Federal do Triângulo Mineiro [Uberaba-MG], Universidade Federal de Goiás [Catalão-GO], UNESP [São José do Rio Preto-SP, Assis-SP], Universidade Federal de São Carlos [São Carlos-SP], Universidade de São Paulo [São Paulo-SP], Universidade Estadual de Londrina [Londrina-PR], Universidade do Oeste do Paraná [Foz do Iguaçu-PR], Universidade Federal de Santa Catarina [Florianópolis-SC]), passando pela América do Sul (*Pontificia Universidad Católica de Chile*, Santiago/Chile) América do Norte (*Universidad Veracruzana*, Veracruz/México) e Europa (*Universidad de Cantabria* [Santande/Espanha] e *Universitat Rovira i Virgili* [Tarragona/Espanha]). Foi um sonho ter essa bolsa! Muito obrigada, FAPESP!

Aos participantes da pesquisa de campo e aos professores que, gentilmente, cederam espaço para a realização desta na sala de aula deles. Meu mais sincero “obrigada”, pois, sem a colaboração de vocês, não teria sido possível realizar este trabalho.

À Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, por me proporcionar momentos de aprendizado, com incontáveis palestras, conferências, congressos, disciplinas, eventos, cursos, e de muito estudo na Biblioteca, um espaço muito especial, rico em conhecimento e aconchegante para a pesquisa e a erudição. Além disso, o *campus* é lindo, todo arborizado e inspira calma. Que alegria foi desfrutar desse espaço universitário. Sinto-me muito feliz por ter me tornado uma *unespiana*!

À equipe da EJE (Empresa Júnior de Estatística) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em especial, aos alunos Felipe e Mayara, por terem me auxiliado de modo competente e profissional na análise quantitativa dos dados coletados na pesquisa de campo.

Aos meus queridos amigos Gabi, Carol, Maurício e Fernando, pelos cafés da tarde, aconchego e risadas. Minha jornada em Araraquara foi muito mais feliz com vocês!

À Lígia, amiga querida de Doutorado, com quem tive o prazer de fazer viagens acadêmicas incríveis para as cidades de Santiago (Chile), Veracruz (México), Santander e Madri (Espanha), além de dar risadas e trocar confidências nos cafés e almoços, quando nos encontrávamos na UNESP.

À querida amiga Sueli, com quem passei boa parte do meu primeiro ano do Doutorado, estudando na biblioteca da UNESP, almoçando no bandeirão da universidade, conversando, dando risada e participando de eventos acadêmicos.

À Roberta, minha querida amiga de Londrina, por ter me apoiado quando me mudei a Araraquara para fazer o Doutorado, por ter (sempre!) me animado com relação à minha trajetória acadêmica e por ter estado, paradoxalmente, tão longe (fisicamente) e tão perto (do coração).

Ao Marcos, meu amigo querido das Exatas infiltrado nas Humanas, por, naquela tarde cearense calorosa de março de 2015, enquanto tomávamos sorvete, ter dito coisas tão importantes sobre a minha pesquisa, e por todo o suporte emocional que me deu ao longo desses 4 anos.

Ao Junior, meu amigo querido de Londrina, com quem já tive a honra de trabalhar e dividir a mesma sala de professores, por, tantas vezes, durante minha estada em Araraquara, ter acalentado meu coração com sua generosidade.

À Selma Chicareli, do Escritório de Pesquisa da UNESP de Araraquara, por ter me auxiliado, ao longo de 4 anos, com dedicação, simpatia e delicadeza, em todas as questões relacionadas à FAPESP.

Ao Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), por ter lido o painel de minha pesquisa e feito importantes considerações, no VI Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp (SELin), em setembro de 2014.

À Profa. Dra. María Teresa Fuentes Morán, da Universidad de Salamanca (USAL), por ter aceitado, gentilmente, ler e debater meu trabalho, dando contribuições valiosas sobre o fazer e o pensar lexicográfico, por ocasião do VII Seminário de Estudos Linguísticos da Unesp (SELin), em novembro de 2015. Muito obrigada, também, por ter aceitado ser minha supervisora, caso tivesse feito o doutorado sanduíche na USAL.

À Profa. Dra. Maria Cristina Parreira, pelas valiosas considerações e sugestões de leitura feitas no Exame Geral de Qualificação e na Defesa.

À Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa, de quem tive o privilégio de: ser aluna, ter o meu trabalho por ela avaliado no Exame Geral de Qualificação e na Defesa, e dividir a mesma mesa no almoço tantas vezes. Nos nossos encontros, aprendi muito e me encantei cada vez mais pelo mundo das palavras.

Ao Prof. Dr. Fidel Pascua Vílchez, pela leitura criteriosa e aprofundada de meu trabalho, por ocasião da Defesa, e por ter estado presente, ao longo dos últimos anos, em momentos acadêmicos tão importantes para mim.

À Profa. Regiani Aparecida Santos Zacarias, pela leitura cuidadosa e generosa de meu trabalho, por ocasião da Defesa.

À Profa. Dra. Mônica Ferreira Mairink O'Kuinghttons, da Universidade de São Paulo (USP), quando, por ocasião do IV Encontro do Centro de Línguas, na FCLAr, em outubro de 2017, disse-me palavras de coragem e estímulo, trazendo-me a certeza de que vale a pena investir no que gosto de estudar e pesquisar.

Às professoras e aos professores das disciplinas que cursei ao longo desses 4 anos, por terem me proporcionado contato com textos de autores renomados, clássicos e contemporâneos. Os debates e as reflexões nas aulas enriqueceram minha pesquisa e meus conhecimentos.



“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

João Guimarães Rosa (1956)

VARGAS, Mariana Daré. **Parâmetros lexicográficos para dicionários pedagógicos bilíngues direcionados a estudantes brasileiros de língua espanhola: um olhar sobre as habilidades escritas.** 2018. 272f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

## RESUMO

Estudos vêm sendo realizados no âmbito da Lexicografia Pedagógica para compreender o papel do dicionário pedagógico no ensino-aprendizagem de línguas e o comportamento de seu público-alvo, os estudantes, o que serviu de base para a realização do presente trabalho, cujo objetivo inédito em contexto brasileiro é apresentar parâmetros lexicográficos para a elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues no par de línguas português-espanhol/espanhol-português que satisfaçam as necessidades linguístico-comunicativas dos alunos brasileiros do Ensino Médio, especialmente, quando realizam tarefas de compreensão e produção textuais escritas. O aporte teórico compõe-se das teorias da Lexicografia (DUBOIS; DUBOIS, 1970; WERNER, 1982; HARTMANN, 2001; AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003; HAENSCH; OMEÑACA, 2004; BÉJOINT, 2004; KRIEGER, 2006; DURÃO, 2010), Lexicografia Pedagógica (RUNDELL, 1998; HARTMANN, 2001; MOLINA GARCÍA, 2006; KRIEGER, 2006, 2011; DURAN; XATARA, 2007; HERNÁNDEZ, 2008; WELKER, 2008, 2011) e Teoria Funcional da Lexicografia (BERGENHOLTZ; TARP, 2003; FUERTES OLIVERA; TARP, 2008). Ressalta-se a necessidade da presença do dicionário pedagógico bilíngue na tipologia do dicionário pedagógico. Revisam-se pesquisas nacionais e internacionais sobre o papel dos dicionários pedagógicos nas tarefas de produção e compreensão escritas em língua estrangeiras. Realiza-se uma pesquisa metalexigráfica empírica, cujos participantes são alunos brasileiros de língua espanhola do Ensino Médio, nos âmbitos público e privado. Por meio de análise quantitativa dos dados coletados, ressaltam-se os benefícios do uso do dicionário nas aulas de língua espanhola como apoio às tarefas de habilidades escritas, enfatiza-se a necessidade de se levar a cabo um projeto eficaz de formação lexicográfica nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e apresentam-se parâmetros lexicográficos voltados a dicionários pedagógicos bilíngues de E/LE, de modo a potencializar o valor didático dessas obras e suprir as carências na competência linguística dos consulentes.

**Palavras-chave:** Lexicografia Pedagógica. Dicionário pedagógico bilíngue. Espanhol como Língua Estrangeira. Habilidades escritas. Ensino Médio.

VARGAS, Mariana Daré. **Lexicographic parameters for bilingual pedagogical dictionaries aimed Brazilian students of Spanish: a look at written skills.** 2018. 272p. PhD thesis (PhD Course in Linguistics and Portuguese Language) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

### ABSTRACT

Studies in Pedagogical Lexicography have been developed in order to understand the role the pedagogical dictionary plays in language teaching-learning process and its public behaviour, the students. These researches have influenced this PhD thesis, which main goal is to present lexicographic parameters for bilingual pedagogical dictionaries Portuguese-Spanish/Spanish-Portuguese to satisfy language needs of Brazilian High School students, when they do comprehension and written activities. The theoretical contribution is made up of the theories of Lexicography (DUBOIS; DUBOIS, 1970; WERNER, 1982; HARTMANN, 2001; AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003; HAENSCH; OMEÑACA, 2004; BÉJOINT, 2004; KRIEGER, 2006; DURÃO, 2010), Pedagogical Lexicography (RUNDELL, 1998; HARTMANN, 2001; MOLINA GARCÍA, 2006; KRIEGER, 2006, 2011; DURAN; XATARA, 2007; HERNÁNDEZ, 2008; WELKER, 2008, 2011) and Function Theory (BERGENHOLTZ; TARP, 2003; FUERTES OLIVERA; TARP, 2008). It is necessary to emphasize the presence of the bilingual pedagogical dictionary in the pedagogical dictionary typology. National and international researches on the role of pedagogical dictionaries in comprehension and written activities are reviewed. It has been carried out an empirical metalexigraphy research whose participants are Brazilian High School students of Spanish, from public and private schools. Through quantitative and qualitative analysis, the benefits of using the dictionary in Spanish language classes as support for the activities of written skills are emphasized, emphasizing the need to carry out an effective lexicographic training project in Spanish as a Foreign Language classes and present lexicographic parameters for Spanish as a Foreign Language bilingual pedagogical dictionaries, in order to enhance their didactic value and to satisfy students's language needs and improve their linguistic competence.

**Keywords:** Pedagogical Lexicography. Pedagogical bilingual dictionary. Spanish as Foreign Language. Written skills. High school.

VARGAS, Mariana Daré. **Parámetros lexicográficos para diccionários pedagógicos bilingües dirigidos a estudiantes brasileños de lengua española: una mirada sobre las destrezas escritas.** 2018. 272h. Tesis (Doctorado en Lingüística y Lengua Portuguesa) – Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

## RESUMEN

Estudios han sido realizados en el ámbito de la Lexicografía Didáctica para comprender la función del diccionario pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y el comportamiento de su público, los estudiantes. La presente investigación tiene como objetivo inédito en contexto brasileño presentar parámetros lexicográficos para la elaboración de diccionarios pedagógicos bilingües portugués-español/español-portugués que contemplen las necesidades lingüístico-comunicativas de los alumnos brasileños de la Enseñanza Secundaria, sobre todo cuando realizan actividades de comprensión y producción textuales escritas. La fundamentación teórica está apoyada en los estudios de Lexicografía (DUBOIS; DUBOIS, 1970; WERNER, 1982; HARTMANN, 2001; AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003; HAENSCH; OMEÑACA, 2004; BÉJOINT, 2004; KRIEGER, 2006; DURÃO, 2010), Lexicografía Pedagógica (RUNDELL, 1998; HARTMANN, 2001; MOLINA GARCÍA, 2006; KRIEGER, 2006, 2011; DURAN; XATARA, 2007; HERNÁNDEZ, 2008; WELKER, 2008, 2011) y Teoría Funcional de la Lexicografía (BERGENHOLTZ; TARP, 2003; FUERTES OLIVERA; TARP, 2008). Se resalta la necesidad de la presencia del diccionario pedagógico bilingüe en la tipología del diccionario pedagógico. Se revisan investigaciones nacionales e internacionales sobre el papel de los diccionarios pedagógicos en las tareas de producción y comprensión escritas en lenguas extranjeras. Se realiza una investigación metalexicográfica empírica, cuyos participantes son alumnos brasileños de lengua española de la Enseñanza Secundaria, de la escuela pública y privada. A través del análisis cuanti-cualitativo de los datos recolectados, se resaltan los beneficios del uso del diccionario en las clases de lengua española como soporte a las tareas de destrezas escritas, se pone énfasis en la necesidad de llevar a cabo un proyecto eficaz de formación lexicográfica en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE) y se presentan parámetros lexicográficos para diccionarios pedagógicos bilingües de E/LE, a fin de potenciar el valor didáctico de esas obras y suplir las carencias en la competencia lingüística de los estudiantes.

**Palabras-claves:** Lexicografía Didáctica. Diccionario pedagógico bilingüe. Español como Lengua Extranjera. Destrezas escritas. Enseñanza Secundaria.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Busca realizada no Banco de Teses & Dissertações da CAPES	24
<b>Figura 2</b>	Panorama da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro	50
<b>Figura 3</b>	Proposta da Teoria Funcional da Lexicografia	52
<b>Figura 4</b>	Capa <i>Saraiva</i>	63
<b>Figura 5</b>	Capa <i>Minidicionário</i>	63
<b>Figura 6</b>	Contracapa <i>Michaelis</i>	68
<b>Figura 7</b>	Contracapa <i>Larousse</i>	68
<b>Figura 8</b>	Verbetes <i>bailar</i> ( <i>Santillana</i> )	72
<b>Figura 9</b>	Verbetes <i>guapo</i> ( <i>Larousse</i> )	73
<b>Figura 10</b>	Verbetes <i>escritório</i> ( <i>Saraiva</i> )	74
<b>Figura 11</b>	Verbetes <i>bonito</i> ( <i>Diccionario Bilingüe</i> )	74
<b>Figura 12</b>	Verbetes <i>bailar</i> ( <i>Diccionario Bilingüe</i> )	74
<b>Figura 13</b>	Verbetes <i>danzar</i> ( <i>Larousse</i> )	75
<b>Figura 14</b>	Verbetes <i>cedo</i> ( <i>WMF</i> )	75
<b>Figura 15</b>	Verbetes <i>temprano</i> ( <i>Saraiva</i> )	75
<b>Figura 16</b>	Verbetes <i>aquello</i> ( <i>Michaelis</i> )	76
<b>Figura 17</b>	Verbetes <i>naquela</i> e <i>naquele</i> ( <i>Diccionario Bilingüe</i> )	76
<b>Figura 18</b>	<i>Síntesis</i> , página 46	92
<b>Figura 19</b>	<i>Síntesis</i> , página 47	93
<b>Figura 20</b>	<i>Síntesis</i> , página 48	94
<b>Figura 21</b>	<i>Síntesis</i> , página 49	95
<b>Figura 22</b>	<i>Síntesis</i> , página 50	96
<b>Figura 23</b>	<i>Síntesis</i> , página 51	98
<b>Figura 24</b>	<i>Síntesis</i> , página 52	99
<b>Figura 25</b>	<i>Síntesis</i> , página 53	100
<b>Figura 26</b>	<i>Síntesis</i> , página 70	102
<b>Figura 27</b>	<i>Síntesis</i> , página 71	103
<b>Figura 28</b>	<i>Síntesis</i> , página 90	105
<b>Figura 29</b>	<i>Síntesis</i> , página 91	106
<b>Figura 30</b>	<i>Síntesis</i> , página 92	107
<b>Figura 31</b>	<i>Síntesis</i> , página 93	108
<b>Figura 32</b>	<i>Síntesis</i> , página 94	109

<b>Figura 33</b>	Pilares da análise de dados	116
<b>Figura 34</b>	Verbetes “ <i>tilo</i> ” (Larousse)	125
<b>Figura 35</b>	Verbetes “ <i>supuesto</i> ” (WMF)	127
<b>Figura 36</b>	Verbetes “ <i>árbol</i> ” (Michaelis)	128
<b>Figura 37</b>	Verbetes “ <i>acostar</i> ” (SGEL)	128
<b>Figura 38</b>	Verbetes “ <i>pipa</i> ” (Saraiva)	131
<b>Figura 39</b>	Verbetes “ <i>polvo</i> ” (Santillana)	132
<b>Figura 40</b>	Verbetes “rejeitado” (Michaelis)	138
<b>Figura 41</b>	Verbetes “formar” (SGEL)	140
<b>Figura 42</b>	Verbetes “arrepender-se” (Larousse)	140
<b>Figura 43</b>	Verbetes “aula” (Minidicionário)	141
<b>Figura 44</b>	Verbetes “lembrar” (Santillana)	143
<b>Figura 45</b>	Verbetes “minha” (Michaelis)	143
<b>Figura 46</b>	Verbetes “matéria” (Michaelis)	144
<b>Figura 47</b>	Verbetes “guitarra” (WMF)	145
<b>Figura 48</b>	Verbetes “avião” (Minidicionário)	146
<b>Figura 49</b>	Verbetes “burro” (Santillana)	146
<b>Figura 50</b>	Verbetes “videojogo” (Michaelis)	147
<b>Figura 51</b>	Verbetes “passar” (SGEL)	148
<b>Figura 52</b>	Verbetes “tapete” (Michaelis)	148
<b>Figura 53</b>	Verbetes “guitarra” (Saraiva)	148
<b>Figura 54</b>	Verbetes “videojogo” (Michaelis)	149
<b>Figura 55</b>	Verbetes “ensino” (SGEL)	150
<b>Figura 56</b>	Verbetes “pera” (Saraiva)	150
<b>Figura 57</b>	Verbetes “noite” (Santillana)	151
<b>Figura 58</b>	Verbetes “curso” (WMF)	152
<b>Figura 59</b>	Parâmetros lexicográficos para compreensão textual escrita	154

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Frequência de alunos correspondente ao sexo	87
<b>Gráfico 2</b>	Frequência de êxito na consulta aos dicionários	120
<b>Gráfico 3</b>	Frequência de consultas aos dicionários	121
<b>Gráfico 4</b>	Frequência de consultas aos dicionários referentes às classes gramaticais	122
<b>Gráfico 5</b>	Frequência da primeira consulta referente à forma canônica	123
<b>Gráfico 6</b>	Frequência da segunda consulta referente à forma canônica	123
<b>Gráfico 7</b>	Frequência de gênero referente à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário	124
<b>Gráfico 8</b>	Frequência de êxito na consulta aos dicionários	133
<b>Gráfico 9</b>	Frequência de consultas	133
<b>Gráfico 10</b>	Frequência de consultas referentes às classes gramaticais	134
<b>Gráfico 11</b>	Frequência da primeira consulta referente à forma canônica	135
<b>Gráfico 12</b>	Frequência da segunda consulta referente à forma canônica	135
<b>Gráfico 13</b>	Frequência de gênero referente à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário	136

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Resultado da busca realizada no Banco de Teses & Dissertações da CAPES	25
<b>Tabela 2</b>	Dicionários usados na pesquisa de campo	30
<b>Tabela 3</b>	Tipologia do dicionário pedagógico bilíngue para o ensino de E/LE	61
<b>Tabela 4</b>	Dicionário: compreensão textual X produção textual	79
<b>Tabela 5</b>	DB/DPB e ensino/aprendizagem de LE	81
<b>Tabela 6</b>	Cronograma de atividades na escola pública	89
<b>Tabela 7</b>	Cronograma de atividades na escola particular	112
<b>Tabela 8</b>	Especificidades da pesquisa de campo	119
<b>Tabela 9</b>	Medidas descritivas gerais	124
<b>Tabela 10</b>	Medidas descritivas referentes ao gênero feminino	125
<b>Tabela 11</b>	Medidas descritivas referentes ao gênero masculino	125
<b>Tabela 12</b>	Verbetes “ <i>exquisito</i> ”, “ <i>polvo</i> ”, “ <i>tapa</i> ” (Michaelis)	129
<b>Tabela 13</b>	Verbetes “ <i>basura</i> ”, “ <i>crianza</i> ”, “ <i>zurdo</i> ” (SGEL)	130
<b>Tabela 14</b>	Verbetes “ <i>oso</i> ”, “ <i>vaso</i> ” (Saraiva)	130
<b>Tabela 15</b>	Verbetes “ <i>extrañar</i> ”, “ <i>refresco</i> ”, “ <i>basura</i> ”, “ <i>sueldo</i> ” (Saraiva)	130
<b>Tabela 16</b>	Boxes “ <i>pipa</i> ” e “ <i>oso</i> ” (Saraiva)	131
<b>Tabela 17</b>	Medidas descritivas gerais	136
<b>Tabela 18</b>	Medidas descritivas referentes ao gênero feminino	137
<b>Tabela 19</b>	Medidas descritivas referentes ao gênero masculino	137
<b>Tabela 20</b>	Verbetes “ <i>feijão</i> ” (Michaelis), “ <i>feijão</i> ” (Minidicionário), “ <i>aprendizagem</i> ” (SGEL)	139
<b>Tabela 21</b>	Verbetes “ <i>cachimbo</i> ” (SGEL), “ <i>paisagem</i> ” (Minidicionário)	139
<b>Tabela 22</b>	Verbetes “ <i>católica</i> ” (Larousse), “ <i>amiga</i> ” (WMF)	142
<b>Tabela 23</b>	Verbetes “ <i>violão</i> ” (Santillana), “ <i>cachimbo</i> ” (SGEL)	145
<b>Tabela 24</b>	Verbetes “ <i>legal</i> ” (Michaelis), “ <i>legal</i> ” (WMF)	151
<b>Tabela 25</b>	Parâmetros lexicográficos para produção textual escrita	156



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>DB</b>	dicionário bilíngue
<b>DM</b>	dicionário monolíngue
<b>DP</b>	dicionário pedagógico
<b>DPB</b>	dicionário pedagógico bilíngue
<b>E/LE</b>	Espanhol como Língua Estrangeira
<b>LD</b>	livro didático
<b>LM</b>	língua materna
<b>LE</b>	língua estrangeira
<b>TF</b>	Teoria Funcional
<b>UF</b>	unidade fraseológica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
Apresentação .....	20
Justificativa.....	22
Perguntas de Pesquisa e Objetivos .....	26
Instrumentos de Pesquisa .....	27
Organização do trabalho .....	30
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
1.1 A (Meta)Lexicografia e sua Relação com a Linguística .....	31
1.2 Revisitando Definições de Lexicografia .....	35
1.3 Lexicografia Pedagógica .....	38
1.3.1 Para uma definição de Lexicografia Pedagógica.....	40
1.3.2 A Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro.....	45
1.4 A Lexicografia Pedagógica e a Teoria Funcional da Lexicografia: Diálogos Possíveis .....	50
<b>2 O DICIONÁRIO NA SALA DE AULA</b> .....	56
2.1 Tipologia do Dicionário Pedagógico: A Problemática do Dicionário Pedagógico Bilíngue .....	58
2.2 Tipologia do Dicionário Pedagógico Bilíngue .....	60
2.3 O Dicionário Pedagógico Bilíngue para o Ensino de E/LE.....	62
2.3.1 Superestrutura do Dicionário Pedagógico Bilíngue para o Ensino de E/LE .	62
2.3.2 Macroestrutura do dicionário pedagógico bilíngue para o ensino de E/LE ..	69
2.3.3 Microestrutura do Dicionário Pedagógico Bilíngue para o Ensino de E/LE .	70
2.4 O Dicionário em Uso: Compreender e Produzir em Língua Estrangeira .....	76
2.5 Pesquisas sobre o Uso do Dicionário em Atividades de Compreensão e Produção Textuais em Língua Estrangeira .....	80
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	85
3.3 Etapas da Pesquisa.....	85
3.4 Pesquisa de Campo.....	86
3.4.1 Escola pública.....	87
3.4.2 Percalços da pesquisa de campo na escola pública: um olhar sobre o ensino de E/LE.....	110
3.4.3 Escola privada.....	112

<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	116
4.1 Delimitando Especificidades .....	117
4.2 Compreensão Escrita: Categorias de Análise .....	119
4.2.1 Frequência de êxito nas consultas aos dicionários .....	120
4.2.2 Frequência de consultas .....	121
4.2.3 Frequência de consultas referentes às classes gramaticais .....	122
4.2.4 Frequência das primeira e segunda consultas referentes à forma canônica	123
4.2.5 Média de consulta ao dicionário .....	124
4.2.6 Frequência de gênero em relação à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário .....	124
4.2.7 Fraseologia: competência fraseológica e habilidades de referência .....	126
4.2.8 Heterogênicos .....	127
4.2.9 Padrão gráfico: formas pronominais e falsos cognatos .....	128
4.2.10 Falsos cognatos e habilidades de referência .....	131
4.3 Produção Escrita: Categorias de Análise .....	132
4.3.1 Frequência de êxito nas consultas aos dicionários .....	133
4.3.2 Frequência de consultas .....	133
4.3.3 Frequência de consultas referente às classes gramaticais .....	134
4.3.4 Frequência das primeira e segunda consultas referentes à forma canônica	135
4.3.5 Média de consulta ao dicionário .....	136
4.3.6 Frequência de gênero em relação à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário .....	136
4.3.7 Adjetivos e formas no particípio .....	137
4.3.8 Heterogênicos .....	139
4.3.9 Formas pronominais .....	140
4.3.10 Fraseologia .....	141
4.3.11 Formas femininas .....	141
4.3.12 Verbos irregulares e pronomes possessivos .....	143
4.3.13 Acentuação .....	144
4.3.14 Falsos cognatos .....	144
4.3.15 Preposição .....	146
4.3.16 Equivalentes .....	146
4.3.17 Estrangeirismos .....	147
4.3.18 Padrão gráfico (condensação textual) .....	147
4.3.19 Informações incorretas .....	148
4.3.20 Informação lexicográfica como apoio ao conhecimento da língua materna .....	149
4.3.21 Partição de palavras .....	149

4.3.22 Habilidades de referência .....	150
<b>5 PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA A ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES VOLTADOS A ESTUDANTES BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA .....</b>	<b>153</b>
5.1 Parâmetros Lexicográficos para Compreensão Textual Escrita .....	153
5.2 Parâmetros Lexicográficos para Produção Textual Escrita.....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>177</b>
Apêndice A - Carta proposta de intervenção pedagógica .....	178
Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	179
<b>ANEXOS .....</b>	<b>181</b>
Anexo A – Fichas de consulta .....	182
Anexo B – Produções textuais escritas.....	254

## INTRODUÇÃO

Nesta seção, traçamos o percurso acadêmico-profissional da pesquisadora, apresentamos a justificativa para a realização desta pesquisa de Doutorado, as perguntas de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, e descrevemos a organização do trabalho.

## APRESENTAÇÃO

Nesta seção introdutória, explico minha trajetória acadêmico-profissional, bem como os motivos pelos quais escolhi este tema para o desenvolvimento da tese.

Em 2004, ingressei na graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na mesma universidade, concomitante ao curso, fiz a Habilitação em Língua e Cultura Francesas. Em 2008, obtive o título de Licenciada em Letras. Ao longo da graduação, participei de projetos de pesquisa, de extensão, congressos<sup>1</sup> e realizei estágios em língua materna e língua estrangeira.

Em 2009, ingressei no Mestrado em Estudos da Linguagem, na UEL, sob a orientação da Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, e o concluí em 2011, com a defesa da dissertação intitulada “O papel dos dicionários bilíngues pedagógicos nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções”.

Em 2011, ingressei na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, na UEL, sob orientação da Profa. Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso, e a concluí em 2012, com a apresentação da monografia “Manual do Professor e Autonomia docente: quimera ou realidade?”. Durante o período do Mestrado e da Especialização, participei de diversos congressos e publiquei artigos e capítulos de livros.

No período do Mestrado e da Especialização, trabalhei como Assistente Editorial, na produção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I e II, sendo alguns deles aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nos anos de 2012 e 2013, atuei como professora de Espanhol, Língua Portuguesa (Gramática e Literatura) e Produção de Textos, no Colégio SESI de Londrina-PR e Cambé-PR.

---

<sup>1</sup> Essa palavra está sendo usada como hiperônimo para diversos eventos científicos, tais como, simpósios, seminários, colóquios, minicursos, etc.

Em 2014, ingressei no Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara-SP, sob a orientação do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva. Desde o início do curso, usufruí de bolsa de Doutorado da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), a qual permitiu dedicar-me à pesquisa integralmente, participar de diversos eventos acadêmicos nacionais e internacionais, publicar artigos científicos e colaborar no projeto de pesquisa “Lexicografia Pedagógica Bilíngue: elaboração de um protótipo de dicionário português-espanhol para a produção de textos no ensino médio”, coordenado pelo meu orientador.

A obra lexicográfica/o dicionário sempre fez parte de minha vida escolar e acadêmica, o que me motivou a investigar esse tema. Como estudante da Educação Básica, de línguas e, depois, de Letras, sempre usei dicionários (monolíngues, bilíngues e especiais) como apoio à aprendizagem. A descoberta de novas informações, por meio da consulta às obras lexicográficas, fazia que eu me sentisse segura no idioma de aprendizagem e motivada a continuar aprendendo.

Nos primeiros passos como pesquisadora, a participação, durante o último ano da graduação, no projeto de pesquisa “Dicionário Contrastivo Português-Espanhol (DiCoPoEs)”, coordenado pela Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, despertou-me para a ciência da Lexicografia Pedagógica, a qual, até então, eu não conhecia e pela qual me interessei. Pesquisar o papel do dicionário no ensino-aprendizagem de línguas remetia-me à minha experiência como aluna. Instigada a continuar pesquisando nessa área, ingressei no Mestrado, e, como já mencionado anteriormente, defendi dissertação sobre o uso dos dicionários bilíngues por estudantes de Letras.

Profissionalmente, no intervalo entre o Mestrado e o Doutorado, atuei como professora de Espanhol no Ensino Médio. Durante as minhas aulas, estimulava os alunos a usarem o dicionário bilíngue para a realização das atividades. Foi com grande satisfação que percebia a desenvoltura deles no uso das obras lexicográficas e o gosto por elas. Igualmente, constatei o efetivo apoio dos dicionários bilíngues para o ensino-aprendizagem de línguas.

Desse modo, no Doutorado, não tive dúvidas quanto a continuar a pesquisa no âmbito da Lexicografia Pedagógica e propus-me a apresentar parâmetros que pudessem potencializar, ainda mais, o valor pedagógico dos dicionários bilíngues de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante E/LE).

## JUSTIFICATIVA

O dicionário pedagógico bilíngue pode ser considerado o mediador entre duas línguas e culturas, sendo um material complementar importante para aprendizagem e expansão do léxico, bem como para as tarefas de compreensão e produção em língua estrangeira (doravante LE). 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 desta. O léxico, portanto, é parte constitutiva essencial de um idioma, pois, ao lado da gramática, permite ao estudante (re)conhecer-se e expressar-se na língua alvo.

O estudante/usuário do dicionário é, desse modo, peça-chave nessa interação, pois é ele que, por fim, atribui sentido aos elementos do mundo e, também, à obra lexicográfica, a qual pode ser mais bem compreendida e delineada se percebida em sua finalidade. Por isso, seu uso deve ser ensinado pelo(a) professor(a), posto que, embora prime por ser intuitivo (em contexto eletrônico e virtual, sobretudo) e amigável, suas estruturas (super, macro e microestrutura) exigem conhecimentos específicos para garantir o acesso às informações linguísticas.

Sánchez López (2013) propõe três reflexões importantes sobre o papel do dicionário no ensino de línguas. A primeira refere-se ao público-alvo da obra lexicográfica: “[...] delimitar as características do destinatário de uma obra lexicográfica nos facilita a tarefa de produzi-la [...]” (p. 49, tradução nossa)<sup>2</sup>. Neste trabalho, os participantes de pesquisa e usuários dos dicionários são alunos brasileiros de E/LE do Ensino Médio.

A segunda reflexão relaciona-se à finalidade da obra lexicográfica: “Toda tarefa ligada ao dicionário deve gerar algumas reflexões ou dúvidas prévias e diante da pergunta cotidiana de: ‘qual dicionário você recomenda?’, devemos responder com outra reflexão: ‘depende de para que o utilize’ [...]” (SÁNCHEZ LÓPEZ, 2013, p. 40, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A última reflexão diz respeito ao conhecimento que o consulente tem da LE: “É necessário, portanto, a elaboração de materiais lexicográficos para L2, de acordo com os

---

<sup>2</sup> [...] delimitar a grandes trazos el destinatario de una obra lexicográfica nos facilita la tarea de confeccionarla [...].

<sup>3</sup> Toda tarea ligada al diccionario debe generar algunas reflexiones o dudas previas y ante la pregunta cotidiana de: “¿qué diccionario recomiendas?” debemos responder con otra reflexión: “depende de para que lo uses”.

diferentes graus de conhecimento de una língua [...]” (SÁNCHEZ LÓPEZ, 2013, p. 50)<sup>4</sup>.

Assim, esta tese parte do seguinte questionamento: por qual(is) motivo(s) os alunos de E/LE do Ensino Médio brasileiro usam o dicionário quando realizam atividades de compreensão textual escrita e produção textual escrita?. Propomo-nos, com esta pesquisa, apresentar parâmetros para a elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues de E/LE, voltados a estudantes brasileiros do Ensino Médio, como apoio às tarefas de recepção e produção.

A inserção da pesquisa no contexto da Educação Básica, no Brasil, justifica-se, primeiramente, pela sanção da Lei nº 11.161/2005, a Lei do Espanhol, que previa a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no segmento do Ensino Médio, e, em segundo lugar, pela inclusão, em 2011, desse idioma, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foram, portanto, dois movimentos importantes do governo brasileiro em relação ao Espanhol.

Igualmente, realizamos, no Banco de Teses & Dissertações da CAPES<sup>5</sup>, uma pesquisa por trabalhos acadêmicos *stricto sensu* datados, a partir de 2006, ano seguinte à sanção da Lei do Espanhol, até o ano de 2016, que versam sobre E/LE, Lexicografia Pedagógica, dicionário bilíngue, Educação Básica e habilidades escritas. Na imagem a seguir, ilustramos o universo dessa pesquisa.

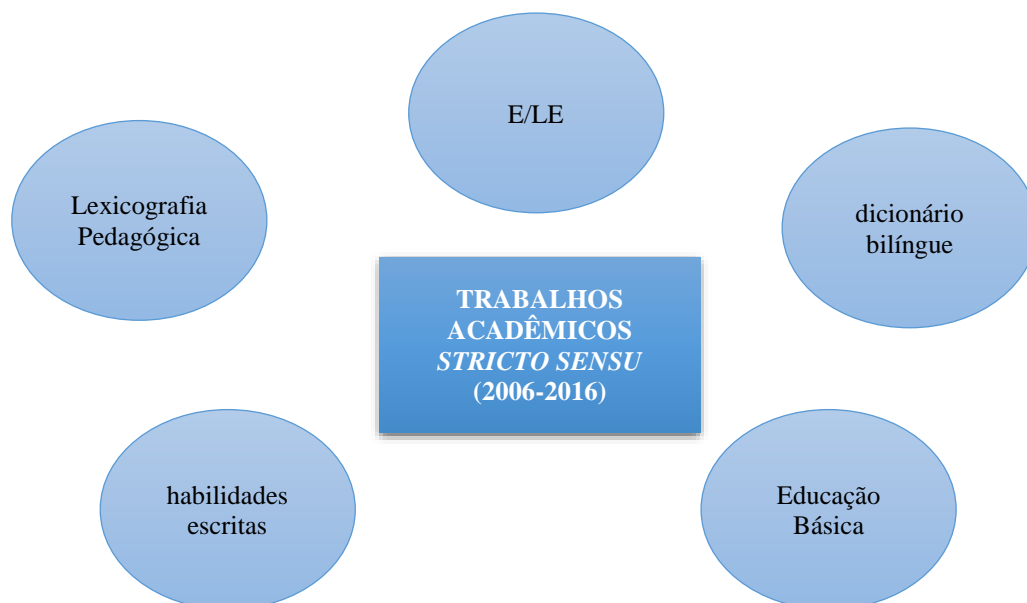
---

<sup>4</sup> Es necesario, por tanto, la elaboración de materiales lexicográficos para L2, de acuerdo con los diferentes grados de conocimiento de una lengua [...]

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/). Acesso em: 30 abr. 2017.



Figura 1 – Busca realizada no Banco de Teses &amp; Dissertações da CAPES



**Fonte:** a própria autora

Fizemos cinco buscas, utilizando as seguintes palavras-chave: 1ª) “lexicografia pedagógica”, “dicionário bilíngue”, “espanhol”; 2ª) “lexicografia pedagógica”, “espanhol”; 3ª) “espanhol”, “ensino médio”; 4ª) “espanhol”, “produção textual”; 5ª) “espanhol”, “compreensão escrita”.

Verificamos os primeiros 200 trabalhos apresentados em cada busca. Nessa plataforma, tivemos acesso aos dados completos do trabalho e, quando não eram anteriores à Plataforma Sucupira, ao resumo. Os trabalhos a cujo resumo, inicialmente, não tivemos acesso foram pesquisados, posteriormente, no buscador *Google*. De todos os trabalhos apontados na pesquisa, selecionamos 26 dissertações/teses, que contemplavam os seguintes temas: E/LE e uso do dicionário bilíngue, E/LE na Educação Básica, E/LE e produção textual escrita, E/LE e compreensão textual escrita. Os trabalhos selecionados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1 – Resultado da busca realizada no Banco de Teses &amp; Dissertações da CAPES

<b>PERÍODO DE 2006 A 2016</b>		<b>TRABALHOS ACADÊMICOS <i>STRICTO SENSU</i></b>
<b>E/LE e uso do dicionário bilíngue</b>	<b>Compreensão textual escrita</b>	Ferreira (2006)
	<b>Produção textual escrita</b>	Vargas (2011)
<b>E/LE na Educação Básica</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	Oliveira (2011), Zolin Vesz (2012), Beckhauser (2014), Venâncio da Silva (2015), Silva (2016), Acosta (2016)
	<b>Ensino Médio</b>	Oliveira (2006), Kanashiro (2007), Rodrigues (2009), Beneytez (2007), Oliveira Silva (2009), Moreira da Silva (2011), Oliveira (2011), Zolin Vesz (2012), Sousa (2012), Sousa (2013), Belo (2014), Beckhauser (2014), Llausas (2014), Venâncio da Silva (2015), Silva (2016)
	<b>Educação de Jovens e Adultos (EJA)</b>	Preta (2008)
<b>E/LE e produção textual escrita</b>	<b>Ensino Médio</b>	Rodrigues (2009)
	<b>Ensino superior</b>	Nascimento (2007), Yokota (2007), Freitas (2009), Vargas (2011)
<b>E/LE e compreensão textual escrita</b>	<b>Ensino Médio</b>	Sousa (2012), Belo (2014)
	<b>Ensino superior</b>	Ferreira (2006), Gonçalves (2013)

Fonte: a própria autora

Embora o número de trabalhos sobre E/LE na Educação Básica seja considerável (15 dissertações/teses), há apenas três pesquisas sobre habilidades escritas no Ensino Médio (RODRIGUES, 2009; SOUSA, 2012; BELO, 2014).

A maior parte das dissertações/teses que se ocupam dessas habilidades focalizam o ensino-aprendizagem de língua espanhola na educação superior (FERREIRA, 2005; NASCIMENTO, 2007; YOKOTA, 2007; FREITAS, 2009; VARGAS, 2011; GONÇALVES, 2013).

Poucas são as pesquisas sobre o uso de dicionários bilíngues no contexto de E/LE: Ferreira (2006) e Vargas (2011), ambas com participantes de pesquisa de cursos de graduação.

Constatamos não haver, até o presente momento, nenhuma dissertação ou tese cujos pilares de reflexão sejam o ensino-aprendizagem de E/LE no Ensino Médio, a Lexicografia Pedagógica Bilíngue e as habilidades escritas. Portanto, parece-nos necessário lançar luz sobre esse contexto e, igualmente, justificamos, desse modo, o ineditismo desta tese.

### **PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS**

As perguntas de pesquisa deste trabalho são:

- 1) quais são as necessidades linguístico-comunicativas dos *aprendentes* brasileiros de E/LE, do Ensino Médio, quando compreendem e produzem textos escritos em língua espanhola?;
- 2) os dicionários pedagógicos bilíngues de espanhol usados pelos participantes suprem satisfatoriamente as carências na competência linguística de seu público-alvo?

O objetivo geral desta tese é apresentar parâmetros para a elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues no par de línguas português-espanhol/espanhol-português que potencializem o valor didático do dicionário de língua espanhola específico para o aluno brasileiro, voltado para a Educação Básica.

Os objetivos específicos são:

- 1) desenvolver reflexões lexicográficas sobre dicionários pedagógicos bilíngues em pares de línguas próximas como o português e o espanhol;
- 2) promover o uso do dicionário em sala de aula a fim de analisar o suporte dado por um conjunto de dicionários pedagógicos bilíngues aos aprendizes de E/LE no momento de produzir e compreender textos escritos;
- 3) identificar as necessidades linguísticas desses alunos quando produzem e compreendem textos escritos em língua espanhola.

## INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os *corpora* deste trabalho constituem-se dos seguintes instrumentos de pesquisa: a) fichas de consulta; b) atividades de produção e compreensão textuais escritas dos participantes. Juntamente aos instrumentos de pesquisa, figuraram dicionários pedagógicos bilíngues, o livro didático *Síntesis* e propostas de atividades de produção escrita.

Os dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português foram disponibilizados aos alunos durante as atividades em sala de aula e totalizam um número de sete, a saber:

- 1) *Dicionário Escolar WMF Espanhol*, editora Martins Fontes (2014);
- 2) *Minidicionário Espanhol Português / Português Espanhol*, editora Ática (2009);
- 3) *Michaelis Dicionário Escolar de Espanhol*, editora Melhoramentos (2011);
- 4) *Diccionario Bilingüe Escolar*, editora SBS/SGEL (2013);
- 5) *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*, editora Saraiva (2013);
- 6) *Dicionário Santillana para estudantes*, editora Santillana Brasil (2008);
- 7) *Dicionário Larousse espanhol – português/português – espanhol: essencial*, editora Larousse do Brasil (2009).

Essa seleção teve como base:

- a) acessibilidade em preço e existência no mercado;
- b) apresentação de mais de 20.000 verbetes;
- c) a orientação pedagógica dos dicionários;
- d) publicação a partir do ano de 2007.

O livro didático *Síntesis* é de autoria de Ivan Martín e foi aprovado no PNLD<sup>6</sup> 2012 – Ensino Médio, presente, portanto, nas escolas públicas brasileiras durante o triênio 2012-2015. Há três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Na pesquisa de

---

<sup>6</sup> Programa Nacional do Livro Didático, por meio do qual o Governo Federal adquire e distribui, gratuitamente, a alunos e professores das escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários. Informações obtidas no Portal do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Disponível em: <[www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao](http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

campo deste trabalho, os participantes utilizaram o *Síntesis 1*, relativo ao 1º ano do Ensino Médio.

As atividades de compreensão e produção escritas foram solicitadas pelos professores da disciplina de língua espanhola durante a pesquisa de campo. Na apresentação do cronograma de aulas, bem como nos Anexos desta tese, tais atividades estão identificadas.

Nos tópicos seguintes, apresentamos brevemente cada uma das obras lexicográficas disponibilizadas na pesquisa de campo, com base nas informações apresentadas na quarta-capa e na introdução de cada dicionário. É importante ressaltar que nem sempre foi possível precisar a quantidade de verbetes em cada um: apenas o *Minidicionário espanhol – português/ português – espanhol* (editora Ática) e o *Michaelis Dicionário Escolar Espanhol* trouxeram essa informação.

➤ ***Minidicionário espanhol – português/ português – espanhol* (editora Ática)**

Segundo as autoras, esse dicionário é um instrumento de consulta para atender às necessidades de estudantes brasileiros de nível médio. Seus mais de 20.000 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 referências bibliográficas.

➤ ***Michaelis Dicionário Escolar Espanhol espanhol – português/ português – espanhol* (editora Melhoramentos)**

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. Traz mais de 30.000 verbetes. Apresenta apêndices gramaticais.

➤ ***Dicionário Larousse espanhol – português/português – espanhol: essencial*, (editora Larousse do Brasil)**

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. Traz mais de 55.000 acepções e 80.000 traduções. Há apêndices gramaticais.

➤ ***Dicionário Escolar WMF Espanhol* (editora WMF Martins Fontes)**

Esse dicionário é voltado, especialmente, aos estudantes brasileiros de espanhol, segundo os editores no “Prólogo” da obra, mas também pretende atender às necessidades linguísticas de turistas e profissionais em cujos negócios tenham de se comunicar nessa LE. Não está especificada a quantidade de unidades lexicais lematizadas. Apresenta apêndice com conjugações de verbos.

➤ ***Diccionario Bilingüe Escolar* (editora SBS/SGEL)**

Os editores apresentam-no como um instrumento valioso para auxiliar o estudante lusofalante de E/LE em suas tarefas. Segundo os editores, as unidades lexicais foram selecionadas de acordo com a frequência e as necessidades dos aprendizes. São cerca de 100.000 unidades lexicais, entre palavras e locuções. Apresenta apêndices gramaticais e referências bibliográficas.

➤ ***Dicionário Santillana para estudantes* (editora Santillana Brasil)**

O público-alvo são os estudantes de espanhol de níveis básico e intermediário. Segundo o autor, 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). Traz 38.000 palavras, locuções e exemplos. Há apêndices gramaticais e glossário temático ilustrado.

➤ ***Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol* (editora Saraiva)**

Esse dicionário apresenta e explica a estrutura dos verbetes nele contidos, na seção “Estrutura do dicionário”. Há compêndios gramaticais e anexos sobre numerais e adjetivos pátrios. Não está especificada a quantidade de unidades lexicais lematizadas.

Deste ponto em diante da tese, empregamos o nome da obra ou da editora para fazer referência a esses dicionários, a saber:

Tabela 2 – Dicionários usados na pesquisa de campo

<b>Título original</b>	<b>Nome usado na tese</b>
<i>Dicionário Escolar WMF Espanhol</i> , editora Martins Fontes	WMF
<i>Minidicionário Espanhol Português / Português Espanhol</i> , editora Ática	Minidicionário
<i>Michaelis Dicionário Escolar de Espanhol</i> , editora Melhoramentos	Michaelis
<i>Diccionario Bilingüe Escolar</i> , editora SBS/SGEL	SGEL
<i>Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol</i> , editora Saraiva	Saraiva
<i>Dicionário Santillana para estudantes</i> , editora Santillana Brasil	Santillana
<i>Dicionário Larousse espanhol – português/português – espanhol: essencial</i> , editora Larousse do Brasil	Larousse

**Fonte:** a própria autora

## ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta tese está organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, tratamos de questões relacionadas à Lexicografia e à Lexicografia Pedagógica, bem como as teorias com as quais a Lexicografia Pedagógica faz interface neste trabalho. No capítulo 2, discorremos sobre as características do dicionário pedagógico e do dicionário pedagógico bilíngue, e traçamos um panorama das pesquisas já realizadas sobre o apoio dessas obras às atividades de compreender e produzir textos em LE. No capítulo 3, descrevemos a metodologia aplicada para que alcançássemos os objetivos a que nos propusemos. No capítulo 4, procedemos à análise dos dados coletados na pesquisa de campo. No capítulo 5, apresentamos uma proposta de parâmetros lexicográficos para a elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues voltados ao ensino de E/LE em contexto brasileiro. Por fim, tecemos as considerações finais, com apresentação de críticas, sugestões e limitações da pesquisa. Nos Apêndices, constam a “Carta proposta de intervenção pedagógica” e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Os Anexos dividem-se em A e B: no Anexo A, constam as fichas de consulta usadas e preenchidas pelos participantes da pesquisa quando realizaram atividades de compreensão e produção textuais escritas, já no Anexo B, as produções textuais escritas.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, tratamos de questões relacionadas à Lexicografia e à Lexicografia Pedagógica: dados históricos, conceitos e definições, e temas contemporâneos do saber e do fazer lexicográfico. Igualmente, apresentamos as teorias com as quais a Lexicografia Pedagógica faz interface nesta tese.

### 1.1 A (META)LEXICOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A LINGUÍSTICA

O estatuto de ciência da Lexicografia é incontestável no século XXI. Entretanto, esta foi idealizada, por muito tempo, como a arte ou a técnica de fazer dicionários: desde o surgimento dos protodicionários, na fase pré-histórica da Lexicografia, com os sumérios e os egípcios (DURÃO, 2010), passando pela elaboração de listas de palavras e glossários na Antiguidade e na Idade Média, e pela aparição do dicionário moderno no Ocidente, nos séculos XV e XVI. Na segunda metade do século XX, contudo, ocorre a “emancipação lexicográfica” (HWANG, 2010, p. 33) ou o nascimento da Teoria Lexicográfica Moderna ou Metalexigrafia. A Metalexigrafia ocupa-se da análise crítica de dicionários e da interação usuário-dicionário, e postula princípios e metodologias para subsidiar as reflexões em torno das obras lexicográficas.

Esse foi um momento de aproximação dos lexicógrafos com as disciplinas linguísticas, da percepção dos linguistas de que o dicionário poderia ser um livro valioso, tanto do ponto de vista metodológico, como também meio de comprovação de teorias linguísticas (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2003), e da preocupação, também por parte de especialistas em Linguística, em produzir materiais didáticos para o ensino de LE, como dicionários de aprendizagem ou *learner`s dictionaries* (HAENSCH; OMEÑACA, 2004).

Embora a década de 1950 seja considerada o marco inicial da Metalexigrafia, sua origem ainda pode remontar ao século XVII, porque alguns prólogos e prefácios de dicionários daquela época, como aponta Hwang (2010), são considerados verdadeiros tratados metalexigráficos, ricos em reflexões sobre o fazer lexicográfico.

Entender a Lexicografia enquanto arte ou técnica, como oportunamente expõe Azorín Fernández (2003, p. 34, tradução nossa), “[...] nega, de entrada, seu caráter científico, fazendo-a subsidiária de outras disciplinas capazes de desenvolver seu próprio âmbito teórico-metodológico, baseado no conhecimento científico da



linguagem”<sup>7</sup>. Exemplo claro e real disso é o fato de a Lexicologia ser considerada, por muitos especialistas, Borba (2003), por exemplo, a contrapartida teórica e científica da Lexicografia.

Na Espanha, os trabalhos de Menéndez Pidal (1945) e Julio Casares (1950) deram o pontapé inicial para a “guinada lexicográfica”. Entre 1940 e 1980, houve importantes trabalhos realizados por Ščerba, na Rússia; Quemada, Robert, Dubois e Dubois, Rey-Debove, Matoré, na França; Fernández-Sevilla, Alvar Ezquerro, Hernández, Ahumada Lara, Porto Dapena, na Espanha; Malkiel, Zgusta, nos Estados Unidos; Wiegand, Haensch, Werner, Ettinger, Wolf, na Alemanha; e Lara, no México. O congresso em Bloomington, na Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, em 1960, com linguistas e lexicógrafos reunidos, marca a consolidação da Lexicografia como detentora de uma metodologia científica própria. Em 1983, essa consolidação é reafirmada, por ocasião do “Congresso Internacional de Lexicografia”, na Universidade de Exeter, na Inglaterra, e a posterior criação da Associação Europeia de Lexicografia (EURALEX).

O período compreendido entre 1940 e 1980 estabelece, dessa forma, o nascimento da Metalexigrafia e lhe dá fôlego para se firmar como disciplina da Lexicografia, contribuindo notavelmente para que esta também adquirisse o *status* de ciência, como bem explica Azorín Fernández (2003, p. 43):

A consolidação desta [da Lexicografia] como disciplina científica não teria sido possível sem o desenvolvimento desse componente teórico ou metalexigráfico. É a existência desse quadro teórico que possibilitou a conversão do tradicional ofício de lexicógrafo em disciplina linguística (ou aplicada), deixando de ser apenas a técnica ou arte de compor dicionários (tradução nossa)<sup>8</sup>.

O estatuto de técnica ou arte, e não de ciência, da Lexicografia, deve-se, provavelmente, ao fato de que a elaboração de livros que recolhem palavras, desde milhares de anos atrás até a contemporaneidade, esteve sempre atrelada às necessidades de comunicação, portanto, com um fim prático, a saber: a) de natureza pedagógica (na educação das crianças no Egito Antigo, na valorização de textos clássicos na Grécia

---

<sup>7</sup> [...] niega, de entrada, su carácter científico, haciéndola subsidiaria de otras disciplinas capaces de desarrollar su propio ámbito teórico-metodológico basado en el conocimiento científico del lenguaje.

<sup>8</sup> La consolidación de esta como disciplina científica no hubiera sido posible sin el desarrollo de ese componente teórico o metalexigráfico. Es la existencia de ese marco teórico lo que ha possibilitado la conversión del tradicional menester del lexicógrafo en disciplina lingüística (aplicada), dejando de ser solo la técnica o el arte de componer diccionarios.

antiga e no suporte ao ensino de línguas no século XX); b) de natureza comercial (nas relações de trocas de produtos estabelecidas pelos egípcios e mesopotâmicos com outros povos); de natureza colonizadora (na imposição da língua dos colonizadores aos colonizados durante o período da expansão marítima e comercial nos séculos XV e XVI); de natureza política e econômica (com as monarquias nacionais, de política imperialista, no século XVI, em uma tentativa de impor e legitimar a língua e a cultura nacionais).

Outra razão são as obras lexicográficas, com frequência, terem sido idealizadas por intelectuais artesões, de ofícios dos mais variados, não preocupados em teorizar sobre seu trabalho e divulgá-lo. Dessa forma, por muito tempo, não houve, ou pouco houve, trabalhos de natureza crítica. O tom “pouco metalexigráfico” era característica de alguns prefácios de dicionários, sucintos e pouco elucidativos sobre os critérios e a metodologia adotados na elaboração da obra, contribuindo para percepção de que a Lexicografia não incitaria reflexões acerca da língua: “muitos linguistas deploraram que a Lexicografia não tivesse erigido, de forma explícita, uma problemática coerente que poderia contribuir para um melhor conhecimento das estruturas semânticas de uma língua” (HWANG, 2010, p. 43). Outro fato de se ter considerado o dicionário, durante muito tempo, não científico, é por ter sido visto como objeto puramente comercial, e, também, sendo livro sobre palavras, fruto de estudos da Lexicologia, disciplina cujo reconhecimento acadêmico, no âmbito da Linguística, foi tardio<sup>9</sup>.

Interessante observar a possível via de mão dupla existente na relação linguistas-lexicógrafos até a metade do século XX: ao mesmo tempo em que os linguistas rejeitavam o *status* científico da Lexicografia e do dicionário, os lexicógrafos também o faziam em relação às teorias linguísticas, para eles, pouco aplicáveis ao seu trabalho. A mudança ocorrida após a década de 1950 traz inquietações aos linguistas, já que suas teorias, a partir de então, começam a ser postas em prática, e a plausibilidade, ou não, delas é, inevitavelmente, comprovada. Traz, também, ganhos, pois muitos acadêmicos produziram dicionários, beneficiando-se economicamente da comercialização deles e, certamente, os benefícios refletem-se na produção de dicionários mais bem planejados e elaborados.

Não se pode dizer, entretanto, que, desse momento em diante, as obras lexicográficas tornaram-se linguísticas, pois, como bem ressalta Béjoint (2004),

---

<sup>9</sup> Histórico da obra lexicográfica elaborado a partir da leitura dos textos de Béjoint (2004), Durão (2010) e Hwang (2010).

pautando-se em Dubois e Dubois, (1971) e Rey (1982), os lexicógrafos por paixão ou profissão, da antiguidade à modernidade, ainda que não fossem linguistas, sempre adotaram e transmitiram, involuntariamente, valores linguísticos em seus livros:

Dicionários foram feitos em uma época em que a linguística era pouco ensinada e praticada. É comum dicionários serem compilados por autores não linguistas, mas isso não significa que não há conhecimento linguístico neles. Todos os dicionários, necessariamente, adotam e transmitem pontos de vista sobre a língua, ainda que os lexicógrafos não estejam conscientes disso (BÉJOINT, 2004, p. 173, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Embora negada ou questionada, a relação entre Lexicografia e Linguística, portanto, sempre existiu. E, após 1950, esta relação oficializa-se e é fortalecida: “Lexicografia e Linguística estão agora inextricavelmente relacionadas. Nenhum lexicógrafo moderno pode ignorar o que a linguística tem a oferecer. A pesquisa linguística não pode ser ignorada, mesmo nem sempre tendo todas as respostas” (BÉJOINT, 2004, p. 177, tradução nossa)<sup>11</sup>. O mesmo se pode dizer na direção lexicografia → linguística: o saber-fazer lexicográfico tem muito a contribuir às teorias linguísticas, confirmando-as, refutando-as, questionando-as, por isso, não deve ser ignorado pelos metalexicógrafos e linguistas.

Provavelmente, o *status* de ciência reconhecido tardia e recentemente, fez que, ainda hoje, haja pluralidade de definições sobre o que é a Lexicografia. Bergenholtz e Gouws (2012) comprovam essa multiplicidade de conceitos, verificando as definições da palavra em fontes comuns, por exemplo, dicionários de língua e enciclopédias *on-line*, em dicionários de Lexicografia e em textos especializados.

Diante desse panorama plural, buscamos na literatura algumas definições de autores e estudiosos da área, em contexto internacional e brasileiro, as quais nos parecem pertinentes e bastante orientadoras para nosso pensar e fazer lexicográfico.

---

<sup>10</sup> Dictionaries developed at a time when linguistics was little taught and practiced. It is a common observation that dictionaries can be compiled by authors who are not linguists at all, but this does not mean that there is no linguistic knowledge in a dictionary. All dictionaries necessarily adopt and transmit some points of view on language, even if lexicographers are not aware of any.

<sup>11</sup> Lexicography and linguistics are now inextricably mixed. No modern lexicographer can afford to ignore what linguistics has to offer. Linguistic research cannot be ignored, even if certainly does not have all the answers.

## 1.2 REVISITANDO DEFINIÇÕES DE LEXICOGRAFIA

A leitura de autores consagrados nos estudos lexicográficos permite-nos compreender que, em uma perspectiva atual e contemporânea da Lexicografia, essa é uma área do conhecimento cujos principais aspectos delineiam-se em torno de um viés científico, do qual se ocupa a Lexicografia Teórica ou Metalexicografia — história, conhecimentos e metodologia subjacentes às obras lexicográficas já produzidas, em produção e/ou futuramente produzidas —, e de um viés prático e profissional — elaboração de dicionários —, do âmbito da Lexicografia Prática.

No contexto lexicográfico internacional, apoiamo-nos nas definições propostas por Werner (1982), Hartmann (2001), Azorín Fernández (2003) e Bergenholtz e Gouws (2012). Werner (1982) define a Lexicografia como estudo e descrição lexical de sistemas linguísticos individuais e coletivos, possuidora de metodologia científica própria, cujo diálogo com a Lexicologia é constante, especialmente na realização de tarefas lexicográficas. É multifacetada, pois, em seu aspecto teórico, exige do lexicógrafo conhecimento de diversas áreas da Linguística, e, em sua face prática, conhecimentos do *métier*, relacionados às condições e exigências do trabalho: práticas, tecnológicas e socioeconômicas.

Hartmann (2001) apresenta a Lexicografia como multidisciplinar por natureza, podendo ser concebida do ponto de vista prático, produção de dicionário, e do ponto de vista teórico, como teoria propriamente. Sendo prática, o autor usa o termo “processo” para descrevê-la, de modo a desconstruir a ideia de Lexicografia enquanto sinônimo de dicionário, produto pronto e acabado. Trata-se de método, procedimento, que requer planejamento, reflexão e descrição para a concepção e a elaboração de obra lexicográfica: “Para uma descrição rigorosa da prática lexicográfica, é preciso mais do que histórias episódicas sobre dicionários individuais e seus autores” (HARTMANN, 2001, p. 15, tradução nossa)<sup>12</sup>. Dessa forma, embora de natureza prática, uma teoria geral, orientadora da prática lexicográfica, emerge como essencial para a legitimação e, por que não, profissionalização da Lexicografia Prática.

Azorín Fernández (2003, p. 38) entende a Lexicografia como uma disciplina da Linguística Aplicada, de vieses prático (compilação e seleção de material lexical, e produção de, sobretudo, dicionários) e teórico (sendo teoria orientadora do trabalho

---

<sup>12</sup> For an accurate description of lexicographic practice we need more than episodic stories about individual dictionaries and their makers.

lexicográfico e das pesquisas cujo objeto de estudo é o dicionário). A pesquisadora enfatiza a estreita relação da Lexicografia com a Linguística Aplicada por possuírem características comuns, levando-as a uma evidente aproximação: ambas têm uma finalidade prática e desta dependem para o aperfeiçoamento de seu construto teórico; são interdisciplinares, recorrendo a outras especialidades, linguísticas e não linguísticas, para a consecução de seus objetivos. Essa relação é indispensável para este trabalho, pois, é por meio do uso do dicionário, das necessidades do usuário, em suma, do realmente ocorrido na prática, que elaboramos nossa proposta de parâmetros lexicográficos.

Bergenholtz e Gouws (2012) concebem a Lexicografia como uma disciplina independente, que tem diálogo, e dele precisa, com outras áreas, como a Linguística, as Ciências da Informação e a Lexicologia. Os autores enfatizam a independência da Lexicografia, sobretudo em relação à Lexicologia, porque, em textos não especializados, por eles verificados, pôde-se encontrar aquela como sinônimo desta. Resquício, certamente, do recente passado da Lexicografia, quando sua face teórica e científica era atribuída à Lexicologia.

[...] concebemos a lexicografia como uma disciplina independente, que dialoga com outras disciplinas, como a ciência da informação e a linguística. [...] Particularmente, não vemos a lexicografia como parte da lexicologia. [...] Uma abordagem que concebe a teoria lexicográfica como parte da lexicologia implica em que as perguntas da lexicografia podem ser respondidas pela lexicologia. Não acreditamos que isso acontece nas situações práticas reais (BERGENHOLTZ; GOUWS, 2012, p. 38, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Muito oportunamente, os autores afirmam ser a finalidade dessa ciência pensar sobre os dicionários produzidos, mas, também, sobre ferramentas de informação e futuros dicionários, fim este do nosso trabalho, posto que elaboramos parâmetros para futuros dicionários pedagógicos bilíngues voltados a *aprendentes*<sup>14</sup> brasileiros de E/LE, de modo a possibilitar-lhes informação lexicográfica adequada e de fácil acesso. Mostrar ao usuário que a “porta secreta” do dicionário não exige palavra mágica para

<sup>13</sup> [...] we regard lexicography as an independent discipline that does show some relation to parts of different other disciplines, e.g. information science and linguistics. [...] In particular we do not see lexicography as part of lexicology [...]. An approach that sees lexicographic theory as part of lexicology implies that lexicography puts the questions whereas lexicology provides the answers. We do not believe that this is the case in real practical situations.

<sup>14</sup> Termo do âmbito da Linguística Aplicada, usado para se referir ao aprendiz/estudante. A estreita relação entre a Lexicografia Pedagógica e a Linguística Aplicada, cara ao nosso trabalho, é o motivo pelo qual optamos por usá-lo, além dos demais sinônimos, ao longo desta tese.

ser aberta e o tesouro do dicionário está ao alcance de suas mãos: estas são premissas da Lexicografia propostas pelos autores e um dos intentos de nosso trabalho.

Bergenholtz e Gouws mencionam, ainda, a face comunicativa da Lexicografia, face esta com a qual dialogamos nesta pesquisa, pois nosso foco é a comunicação adequada e efetiva em três relações: 1) do pesquisador/metalexógrafo com o lexicógrafo; 2) do dicionário com o consulente-*aprendente*; 3) do estudante, por meio do uso da obra lexicográfica, com os textos em língua espanhola.

No contexto lexicográfico brasileiro, recorreremos ao que refletiram Krieger (2006b), Hwang (2010), Seabra (2011), Welker (2011b), Faulstich e Vilarinho (2016) sobre a Lexicografia. Krieger (2006b) contextualiza a Lexicografia, em virtude de sua tradição prática, no campo da Linguística Aplicada. Para a autora, é uma ciência, porque recolher/dicionarizar o léxico de uma língua e dele fazer o tratamento adequado requer um paradigma científico, no caso, um paradigma teórico embasado na Linguística, e intenso diálogo com suas disciplinas, tais como a Lexicologia, a Semântica, a Sociolinguística e a Linguística de Corpus.

Para Hwang (2010, p. 33), a Lexicografia é, como a Lexicologia e a Terminologia, uma disciplina científica do léxico, cujo objeto de estudo são os problemas teóricos e práticos que envolvem o planejamento e a produção de dicionários. Seabra (2011) insere a Lexicografia no domínio da Linguística Aplicada por ser uma disciplina linguística, de cunho científico, cujos saberes teórico e prático são aplicados na elaboração de dicionários.

Welker (2011b) ressalta as duas faces da Lexicografia: teórica, cujo produto são os conhecimentos alcançados e divulgados, e prática, resultando dela o dicionário. Embora afirme ser a Lexicografia Prática uma técnica, o pesquisador alerta para a imprescindibilidade da ciência para respaldá-la.

Faulstich e Vilarinho (2016) propõem ser a Lexicografia a parte da Linguística dedicada à teoria e à prática que envolvem o universo dos dicionários, esta última, por sua vez, denominada Dicionarística, praticada pelo linguista-lexicógrafo quando da elaboração da obra e reguladora das informações a serem contempladas, em função do público-alvo.

A Lexicografia é, portanto, moeda de duas faces — prática e teórica —, via de mão dupla, em que teoria se enriquece da prática e prática, de teoria. Não há produção lexicográfica sem paradigma científico, não há completude de teoria sem questões e

saberes advindos da prática e do diálogo com outras disciplinas, como a Lexicologia, a Semântica, a Gramática e a Linguística Aplicada.

### 1.3 LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

Nesta subseção, tratamos da área de estudos da Lexicografia Pedagógica, resgatando sua história e apresentando vozes de nomes representativos dessa subárea da Lexicografia.

No final do século XIX e início do século XX, mudou-se o paradigma do ensino de línguas, uma verdadeira revolução, segundo Molina García (2006): os estudos realizados por pedagogos e linguistas vão em direção de um método de ensino mais natural e direto. No final do século XIX e início do século XX, o Método Direto influenciou sobremaneira o ensino de LE. Essa abordagem propunha que se aprendia uma língua falando, logo, não se recorria à tradução, dava-se primazia à oralidade, ocupando a pronúncia lugar de destaque, e a aprendizagem da gramática era dedutiva, pois as regras de funcionamento da língua eram inferidas por meio da observação do idioma em uso.

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

A Lexicografia Pedagógica, de acordo com Molina García (2006), nasceu dessa revolução, desse “giro de 180 graus”, da percepção, por parte de um grupo de professores, de que o dicionário do *aprendente* de línguas deve ser diferente daquele de um falante da língua materna (LM), sendo necessária, portanto, a adequação às necessidades do *consulente-aprendente* de LE, inclusive porque este não era, e ainda não é, “letrado” em seu uso, devido às esporádicas vezes em que recorre à obra lexicográfica.

Interessante observar que, desde o princípio, de modo incipiente, já se pensava no **letramento lexicográfico** do estudante-usuário do dicionário e do professor, temática que, desde então, vem sendo debatida e ampliada.

O conceito de **letramento lexicográfico** tem origem no termo **letramento**, do âmbito da Educação. Segundo Albuquerque (2007), esse termo data da década de 1990, quando houve uma redefinição do conceito de leitura e de seu ensino, em um intento de

superar o conceito de alfabetização e sua aplicação, que primava, somente, pelo ensino da decodificação e codificação de textos, sem relacioná-las às práticas sociais de linguagem. O letramento visa proporcionar ensinar a ler e a escrever os mais diversos textos para as mais variadas finalidades de comunicação. Para tanto, é necessário que o aluno seja envolvido em um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, de modo a apropriar-se dele. Contudo, o conceito de alfabetização não foi totalmente suplantado: desde então, ambos, embora diferentes, coexistem nas práticas educacionais, as quais primam por “alfabetizar letrando”, como propõe Soares (1998).

O conceito de **letramento lexicográfico**, a nosso ver, está relacionado às práticas pedagógicas que visam propiciar adequada formação lexicográfica dos alunos, tanto os que não vão se tornar professores(as) de línguas, como aqueles que, um dia, serão professores(as). Essa formação lexicográfica, tal como o letramento, propicia aos *aprendentes* apropriarem-se da obra lexicográfica, de modo a perceberem-na não apenas como um livro de consultas esporádicas sobre as definições ou equivalentes das palavras, mas como um objeto intermediador das práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o dicionário é concebido como mediador para a construção dos conhecimentos linguísticos, a produção e a compreensão dos mais diferentes tipos e gêneros textuais.

Ser letrado lexicograficamente é, portanto, conhecer todas as possibilidades e potencialidades da obra lexicográfica, reconhecer seu valor social e a ideologia que a perpassa, por meio de um trabalho sistemático sobre o seu funcionamento e a(s) língua(s) que apresenta.

A publicação do capítulo de livro “O dicionário: estudo do vocabulário”, do linguista inglês Henry Sweet, em 1899, é tida como marco inicial de pesquisas na área da Lexicografia Pedagógica, embora Johnson, em 1747, já houvesse pensado sobre o papel do dicionário no ensino de línguas: “O valor do trabalho lexicográfico deve ser estimado no uso: que o dicionário satisfaça apenas aos críticos não é suficiente, a menos que, ao mesmo tempo, ensine seu usuário” (apud HARTMANN, 1983, p. 9, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Desde então, pesquisas na área do léxico avançaram consideravelmente e elaboraram-se repertórios lexicais, em uma tentativa de simplificação do léxico para o *aprendente*, considerados o germe dos primeiros dicionários pedagógicos.

---

<sup>15</sup> The value of a work must be estimated by its use: It's not enough that a dictionary delights the critic, unless at the same time it instructs the learner.



Posteriormente, produziram-se os primeiros dicionários monolíngues de língua inglesa para estudantes.

A partir do marco inicial e ao longo do século XX, Thorndike (1928), Odgen, Harold Palmer, Michael West e A. S. Hornby (década de 1930), L. V. Ščerba (1940), Zgusta (1971), Dubois e Dubois (1971), Hausmann (1974, 1977, 1989), Wiegand (1977), Kromann, Riber e Rosbach (1984) abordaram questões relacionadas ao dicionário no ensino-aprendizagem de língua(s), especialmente no âmbito da língua inglesa (MOLINA GARCÍA, 2006; WELKER, 2008a, 2011).

Em razão das limitações de espaço e de tempo de realização desta pesquisa e, sobretudo, porque, no Brasil, esta é uma área relativamente recente, apresentamos um estado da arte dessa ciência dos últimos 20 anos, de Hartmann (1992) a De Schryver (2012), em cenário nacional e internacional.

### **1.3.1 Para uma definição de Lexicografia Pedagógica**

Rundell (1998) trata das tendências na Lexicografia Pedagógica inglesa, fazendo um resgate de fatos e nomes importantes no século XX para essa área. Hornby, West e Palmer são mencionados, pois se ocuparam das necessidades de *aprendentes* de inglês como LE, especialmente Hornby, o qual deixou um legado com a obra *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (1942), que ditou parâmetros lexicográficos aos dicionários monolíngues para *aprendentes* produzidos depois da década de 1940. De acordo com o lexicógrafo, vocabulário controlado para definições, orientação pedagógica dos exemplos, presença de unidades fraseológicas e uso de *corpus* foram questões pensadas ao longo do século XX e, aos poucos, incluídas nas obras lexicográficas para estudantes não nativos de língua inglesa. O *corpus*, para Rundell, é, nos anos finais da década de 1990, a grande revolução na Lexicografia Pedagógica, porque proporciona um retrato fiel da língua em uso, desvelando suas regularidades, com fraseologias, colocações e preferências contextuais. A ascensão do *corpus* lexicográfico leva a, mais uma vez, ser repensado o papel da prática lexicográfica e os estudos sobre ela, no âmbito da educação, enfatizando a necessidade de a Lexicografia Pedagógica ser utilitária, isto é, proveitosa aos usuários do dicionário, produzindo obras lexicográficas que atendem às suas necessidades e habilidades linguísticas.

Sobre a revolução trazida pelo *corpus* ao campo da Lexicografia Pedagógica, Hartmann, em 1992 (p. 153 apud RUNDELL, 1998, p. 338), afirma: “Sinto que

estamos apenas no começo de um empolgante período de solução de problemas reais” (tradução nossa)<sup>16</sup>. Afirmção que Rundell, seis anos mais tarde, complementa:

O paradoxo aqui (e isso é o que faz da Lexicografia Pedagógica um campo tão absorvente) é que realmente grandes avanços na verdade foram feitos nos últimos anos, mas ainda existem razões para acreditar que estamos apenas no início de uma evolução mais emocionante ainda (RUNDELL, 1998, p. 338, tradução nossa)<sup>17</sup>.

Hartmann e Rundell, na década de 1990, quando pensam sobre o impacto do *corpus* na Lexicografia Pedagógica e refletem sobre o estado da arte dessa ciência, trazem à tona uma questão ainda atual na segunda década do século XXI: muito se evoluiu e tem-se evoluído, mas ainda há muito por fazer nesse campo de estudo, posto que o dinamismo da sala de aula impõe estar sempre em busca de soluções lexicográficas, entre as quais destacamos as relacionadas ao dicionário pedagógico, que respondam à demanda dos alunos em contexto de aprendizagem de línguas.

Para Hartmann (2001), a Lexicografia Pedagógica desponta na intersecção entre o ensino de língua e o fazer de dicionários. É um campo da Lexicografia de orientação linguística, perspectiva interdisciplinar e natureza de resolução de problemas. O autor a concebe como uma área promissora, responsável por fomentar estudos e trabalhos de referência acerca dos *learner`s dictionaries* no contexto da língua inglesa britânica.

Molina García (2006) enfatiza ser a Lexicografia Pedagógica a Lexicografia sob a perspectiva do usuário e propõe serem três os aspectos gerais desta:

- a) ajuste da informação lexicográfica às necessidades do usuário;
- b) realização de inovações lexicográficas;
- c) desenvolvimento, por parte do lexicógrafo e do professor, das habilidades de referência do usuário.

Para Molina García (2006), “habilidades de referência” são as habilidades que se deve ter para usar adequadamente um dicionário. O ajuste da informação refere-se à comunicação entre lexicógrafo e usuário/*aprendente*, porque, segundo o pesquisador, o uso do dicionário configura um ato comunicativo, o qual ocorre mediante a

<sup>16</sup> I feel we are only at the start of an exciting period of real problem-solving.

<sup>17</sup> The paradox here (and this is what makes pedagogical lexicography such an absorbing field) is that really major advances have indeed been made in the intervening years, yet there are still grounds for believing that we are just at the start of more exciting developments still.

compreensão da informação lexicográfica (significados, questões gramaticais, combinações lexicais) pelo usuário. Por isso, a necessidade de estar ajustada às necessidades do consulente e primar pela compreensão.

Dubois e Dubois (1970, p. 54) já haviam atentado para a comunicação que se estabelece entre o autor do dicionário e o consulente. Trata-se, segundo os autores, de uma operação complexa, porque a informação encontrada pelo usuário no dicionário como resposta à sua dúvida passa por três estados:

- 1) confrontação (o usuário confronta a informação lexicográfica com seu repertório cultural);
- 2) compreensão (o consulente faz uma compreensão geral da resposta-enunciado lexicográfico);
- 3) integração (a resposta dada pelo dicionário integra-se à bagagem cultural do usuário, modificando-a).

Por esse motivo, Dubois e Dubois afirmam ser o dicionário uma obra do gênero didático, veiculador de um discurso pedagógico, posto o consulente não ser mais o mesmo após a consulta à obra lexicográfica: seu conhecimento linguístico-cultural é, invariavelmente, ampliado.

Outro aspecto da Lexicografia Pedagógica mencionado por Molina García (2006) são as inovações lexicográficas, que pressupõem, segundo o pesquisador: facilidade para encontrar informação na macro e na microestrutura de unidades lexicais simples e complexas; avanços na apresentação de informações gramaticais, pragmáticas e semânticas — estas últimas com o uso de vocabulário controlado para as definições e de *corpus* para os exemplos —; estabelecimento de relações lexicais, semelhante à forma como criamos conexões para armazenar o léxico no cérebro, de modo a ser o dicionário um facilitador da aprendizagem dele. O autor assinala a necessidade de promover habilidades de referência, a fim de os alunos poderem aproveitar essas inovações, e de estimular o desenvolvimento da competência lexical.

O desenvolvimento, por parte do lexicógrafo e do professor, das habilidades de referência do usuário deve ocorrer porque, para Molina García, o *aprendente* desconhece todas as informações que uma obra lexicográfica pedagógica pode proporcionar e, por isso, não a usa em toda sua potencialidade ou dela faz uso inadequado. As razões para este comportamento do aluno em relação ao dicionário

devem-se aos seguintes fatores: a) ideia de que o dicionário oferece apenas significados; b) não desenvolvimento das habilidades de referência; c) ausência do ensino das habilidades de referência nas ementas escolares e nos livros didáticos; d) influência do enfoque comunicativo no ensino, que relegou o dicionário a segundo plano, incentivando a inferência, por meio do contexto, dos sentidos das palavras desconhecidas. Em suma, as razões apontadas decorrem da ausência de **letramento lexicográfico** em contexto escolar.

Para Duran e Xatara (2007), a Lexicografia Pedagógica é uma especialização da Lexicografia, cujo foco não é a matéria lexicográfica, mas a proposição de subsídios para o aperfeiçoamento de dicionários que contemplem as habilidades dos usuários e atendam às suas necessidades linguísticas. Duran (2008) propõe ser a Lexicografia Pedagógica “fruto do conhecimento mais aprofundado sobre os aprendizes e suas dificuldades” (p. 83), portanto, “evolução lexicográfica”, pois, a partir dela, começa-se a reconhecer e a interpretar as necessidades dos usuários como soluções lexicográficas para superar as dificuldades linguísticas dos *aprendentes* de línguas. Interessante quando a autora esclarece, com base em Humblé (1997), o que seria, então, uma lexicografia não pedagógica: o não reconhecimento da finalidade pedagógica do dicionário, como ocorreu no século XVI, quando dicionários monolíngues, imbuídos do papel político de uniformizar as línguas, evitando que fossem corrompidas, tornam-se meros repositórios lexicais.

Hernández (2008) usa a expressão “Lexicografia Didática”, recorrente na literatura especializada da Lexicografia espanhola, e afirma que, sem justificativa plausível, esta foi considerada, por muito tempo, uma disciplina menor da Lexicografia. Uma das razões para tal é a pouca importância atribuída, social e academicamente, à educação, e, especialmente na Espanha, a situação de escasso interesse e consideração aos assuntos do âmbito da Didática de Línguas. Essa situação favoreceu, assim, a adoção de expressões da língua inglesa, por exemplo, *learner dictionary*, traduzido, na língua espanhola, para *diccionario de aprendizaje* e empregado como sinônimo de **dicionário escolar**. Para Hernández (2008), a Lexicografia Pedagógica é a parcela da Lexicografia voltada a dicionários para estudantes de línguas, cujos pressupostos teóricos e aplicações práticas visam atender a dois públicos-alvo: 1) crianças e jovens *aprendentes* da LM, 2) jovens e adultos, *aprendentes* de LE.

Para Krieger (2011), embora a Lexicografia Pedagógica seja recente em nosso país, esta vem se expandindo, devido à importância, tardia, certamente, atribuída às

obras lexicográficas nos espaços de educação. Por isso, os contornos de seu objeto de estudo ainda estão sendo delineados. No entanto, pode-se delimitar como sendo seu princípio orientador a relação entre dicionário e ensino de línguas: o espaço por ele ocupado nas aulas de línguas, materna ou estrangeira, e a preocupação com sua adequação e qualidade, de modo a desvelar seu potencial didático, tornando seu uso produtivo e voltado para o ensino.

Welker (2008a, 2011), ao traçar o panorama da Lexicografia Pedagógica, sinaliza a ausência deste termo em obras importantes da Lexicografia — *Enciclopédia Internacional de Lexicografia*, de Hausmann et al. (1989/1990/1991), enciclopédia de Martínez de Sousa (1995) e enciclopédia editada por Brown (2006) — e nas introduções ao assunto, como em Landau (1984/2001), Béjoint (1994/2000), Lara (1997) e Jackson (2002). E, quando usado, esse termo, geralmente, restringe-se aos *learner's dictionaries*. O pesquisador reconhece faltar uma definição precisa do que é a Lexicografia Pedagógica e seu objeto de estudo e propõe que a “LP [Lexicografia Pedagógica] inclui dicionários destinados a aprendizes tanto de línguas estrangeiras quanto da língua materna” (WELKER, 2008b, p. 18), ressaltando serem de interesse à Lexicografia Pedagógica prática as habilidades, dificuldades e necessidades de consulta dos *aprendentes* de línguas para a elaboração de dicionários pedagógicos, os quais devem diferir de acordo com os níveis de competência linguística dos usuários. Por sua vez, o foco da Lexicografia Pedagógica teórica (Metalexigrafia Pedagógica) é o estudo dos dicionários pedagógicos. Pesquisas de uso de dicionário não pedagógico (de língua geral, por exemplo, o *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*) não se enquadram na perspectiva da Lexicografia Pedagógica, fazendo parte do campo da **Pesquisa sobre o uso de dicionários**, bem como não se enquadra no ensino do uso do dicionário, que compete à **Pedagogia/Didática de dicionários**.

De Schryver (2012), ao revisitar o fazer lexicográfico em língua inglesa dos últimos 25 anos do prestigiado periódico *International Journal of Lexicography* (IJL), criado em 1988 pela EURALEX, e dos últimos 50 anos dos mais importantes periódicos, manuais, enciclopédias, conferências e livros sobre Lexicografia, apresenta um horizonte dos temas lexicográficos mais discutidos e pesquisados desde 1962. Verificando a ocorrência do termo *pedagogical* nos textos da área, o autor aponta o crescente interesse pelo dicionário pedagógico, logo, pela Lexicografia Pedagógica, ao longo do tempo, interesse este que vem aumentando e se consolidando ano após ano. De acordo com dados gráficos apresentados, começou-se a haver interesse pelo assunto, no

âmbito do IJL, no final da década de 1990, atingindo ápice nos anos de 2007 e 2012. Para além do contexto deste periódico, desde 1962, verifica-se interesse pelo assunto, com interrupção na década de 1970. No fim da década de 1980, retoma-se a pesquisa na área, e o final da década de 1990 e começo da década de 2010 são momentos de intensa produção acadêmica.

Os conceitos sobre Lexicografia Pedagógica apresentados permitem-nos defini-la como uma subárea da Lexicografia cujo foco, de produção de dicionários pedagógicos e de pesquisas metalexigráficas, é o *aprendente* de língua, materna e/ou estrangeira(s). Sua verve é, portanto, o que acontece nos espaços educacionais de ensino: as necessidades linguísticas dos estudantes e as habilidades no manuseio do dicionário, o qual, nessa perspectiva, é concebido como material didático, de fim primeiro e último, obviamente, pedagógico: auxiliar no ensino de línguas e, por que não, de outras disciplinas, como se pressupõe no PNLD-Dicionários<sup>18</sup>, comunicando, estabelecendo diálogo e interagindo com seu usuário, o estudante. Daí serem os dicionários pedagógicos objetos de produção e estudo lexicográficos nessa subárea da Lexicografia. A Lexicografia Pedagógica é, portanto, a área do âmbito lexicográfico cuja teoria e prática estão em constante diálogo, pois a solução de problemas reais na relação ensino-dicionário pedagógico é sua finalidade primeira.

### **1.3.2 A Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro**

Nesta subseção, apresentamos os elementos que compõem a Lexicografia Pedagógica no cenário brasileiro, bem como as disciplinas com as quais dialoga. Partimos da proposta feita por Duran e Xatara (2007) e a ampliamos.

Duran e Xatara (2007) propõem haver quatro atores no cenário da Lexicografia Pedagógica: o(a) lexicógrafo(a), o editor, o professor e o aluno. O(a) lexicógrafo(a) produz o dicionário e, com frequência, em sua prática, faz pesquisa sobre dicionário, ainda que, na literatura especializada, seja feita a divisão entre lexicógrafo(a) (autor de dicionários) e metalexigráfico(a) (pesquisador de dicionários). O editor publica e comercializa a obra lexicográfica, visando, muitas vezes, o baixo custo e à alta qualidade, de modo a obter vendas exitosas e lucros notáveis. O professor influencia sobremaneira os alunos no momento de uso do dicionário e na escolha deste, como

---

<sup>18</sup> Mais informações sobre essa política pública do Governo Federal brasileiro são apresentadas na subseção seguinte: “1.3.2 A Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro”.

comprovado em Vargas (2011). E o aluno é o ator protagonista, público-alvo dos dicionários de viés pedagógico, principal foco das pesquisas na área, já que conhecer sua identidade e necessidades confere maior clareza ao(à) lexicógrafo(a) (e metalexicógrafo/a) em suas decisões sobre o que e como produzir.

À proposta de Duran e Xatara, parece-nos que pode ser complementada com mais dois elementos no cenário brasileiro da Lexicografia Pedagógica: o Governo Federal e as produções científicas especializadas. O Governo Federal, por meio das ações do Ministério da Educação (MEC), faz parte desse contexto. O MEC, por algumas décadas, distribuiu, à rede pública de ensino, dicionários de latim, língua portuguesa e línguas estrangeiras. Por quase 20 anos, as obras lexicográficas deixaram de ser oferecidas às escolas, voltando a ser distribuídas na primeira década do século XXI, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>19</sup> incorporou, em sua avaliação, dicionários para o ensino da LM. Em 2006, o Programa inovou, propondo uma tipologia de dicionários e a criação de acervos lexicográficos para a sala de aula, e, em 2012, foi criado o PNLD-Dicionários, vertente do Programa específica para as obras lexicográficas, que aprimorou o que já vinha sendo feito e, mais uma vez, inovou, acompanhando os dicionários do livro *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, publicação do MEC, elaborado por Egon Rangel, com colaboração de Marcos Bagno e Orlene de Sabóia Carvalho, cujo público-alvo são os professores e a finalidade é apresentar informações sobre os dicionários e as características dos acervos, e propostas de atividades com as obras lexicográficas para serem aplicadas em sala de aula.

Essas ações do Governo Federal, conforme Krieger (2006b) e Rangel (2011), na última década, tiveram grandes impactos nas esferas acadêmica, editorial e escolar, posto que fomentaram pesquisas no âmbito da Lexicografia Pedagógica, estimularam a preocupação dos editores em produzir dicionários escolares de qualidade pedagógica, evidenciaram o potencial didático da obra lexicográfica no ensino de variadas disciplinas, não apenas da LM, e levaram, certamente, professores, alunos e pais a refletirem sobre o papel do dicionário, na sala de aula e em casa, e as contribuições dele para o ensino. Portanto, o Governo Federal assume relevância no cenário da

---

<sup>19</sup> O PNLD avalia e distribui coleções de livros didáticos às escolas públicas brasileiras dos três segmentos da Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Igualmente, contempla alunos da educação especial. Informações obtidas no *site* <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com_contentview=article)>. Acesso em: 06 fev. 2015.

Lexicografia Pedagógica brasileira, com ações que impactam em todos os âmbitos: desde editorial, no momento de produção do dicionário, até escolar, no momento de fazer uso dele.

Publicações em Lexicografia, de alto impacto na comunidade acadêmica, como *International Journal of Lexicography* (Oxford University Press), *Lexikos*, boletim *Euralex*, *Dictionaries. Journal of the Dictionary Society of North America*, *Cahiers de Lexicologie – Revue Internationale de Lexicologie e Lexicographie*, *Revista de Lexicografía* (Universidade da Coruña), *Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*, entre outros, a nosso ver, também são relevantes no cenário da Lexicografia Pedagógica, porque divulgam pesquisas e relatos de nomes importantes da área, portanto, propiciando uma visão do trabalho já realizado, estabelecendo novos caminhos, olhares e parâmetros, e fomentando o debate de ideias, como bem sugere Gouws (2012), referindo-se ao papel do *International Journal of Lexicography* na comunidade acadêmica, o qual pode ser estendido aos demais periódicos internacionais e nacionais de relevância:

Quanto ao IJL [*International Journal of Lexicography*], ele aspira não apenas ser preciso e justo, mas também útil: para aumentar a compreensão dos trabalhos de referência passados e presentes e fomentar os futuros, com melhor teoria e, por conseguinte, melhor prática (GOUWS, 2012, p. 461, tradução nossa)<sup>20</sup>.

A coleção *Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*, publicação regular do GT (Grupo de Trabalho) de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), tem grande impacto em contexto nacional, sobretudo, sendo leitura obrigatória aos pesquisadores dos Estudos do Léxico, iniciantes e experientes. A coleção:

---

<sup>20</sup> As for IJL, it aspires to be not only accurate and fair, but also useful: to increase our understanding of the past and present reference works and improve future ones, with better theory leading to better practice.



publica resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores cadastrados no GT, além de contribuições de pesquisadores estrangeiros, a partir do volume II. Os volumes publicados apresentam múltiplas abordagens de que são objeto as ciências do léxico, apresentando uma variada gama de estudos dedicados à palavra (GTLEX, 2016)<sup>21</sup>.

No tocante aos estudos sobre dicionários no contexto escolar, Boogards (2003), à época editor do IJL, menciona a política editorial do periódico de aceitar e publicar estudos sobre o uso e os usuários dos dicionários, e Gouws (2012), nove anos mais tarde, comenta o impacto daquela política editorial na produção acadêmica: “A referência ao estudo do uso e usuários de dicionários é uma observação importante que reflete um ponto de discussão, cada vez mais importante, em lexicografia teórica” (p. 454, tradução nossa)<sup>22</sup>. A publicação de textos da área nesse periódico e em outros de alto impacto é um reflexo do que se vem estudando na academia, como assinalado por Boogards e Gouws, e, também, um ponto de irradiação de novas tendências de pesquisa e de reflexões e debates entre estudiosos de renome e jovens pesquisadores. Estimula, outrossim, pesquisadores a começarem ou darem continuidade a seus estudos na área. Especialmente para a Lexicografia Pedagógica, disciplina ainda jovem, especialmente, em contexto brasileiro, o papel desses periódicos é fundamental para que esta ocupe lugar de importância e respeito nos estudos linguísticos e se legitime enquanto ciência de sólida teoria linguístico-lexicográfica.

Duran e Xatara (2007) também propõem ser a Lexicografia Pedagógica multifacetada, sendo três as áreas com as quais faz interface: a Linguística Computacional, visto que o computador é, na atualidade, ferramenta imprescindível para elaborar dicionários, fornecedor de dados de conteúdo, possibilidade de inclusão de novas mídias, de concepção de novos formatos de obras lexicográficas e de interação com os usuários; a Linguística de Corpus, porque os *corpora* indicam a frequência da unidade lexical, informações semânticas, comportamento combinatório, exemplos, dados da linguagem espontânea e registro, proporcionando, dessa forma, grande número de informações ao lexicógrafo, cabendo-lhe avaliá-las e selecioná-las para compor a obra lexicográfica; e a Linguística Aplicada, pois compartilha de mesmo interesse —

---

<sup>21</sup> Citação extraída do site do GTLEX (Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL). Disponível em:

<<http://150.164.100.248/gtlexNovo/CMS/index.asp?pasta=gtlexnovo&path=2013430154544.asp&title=Publica%C3%A7%C3%B5es%20do%20GT&id=56>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

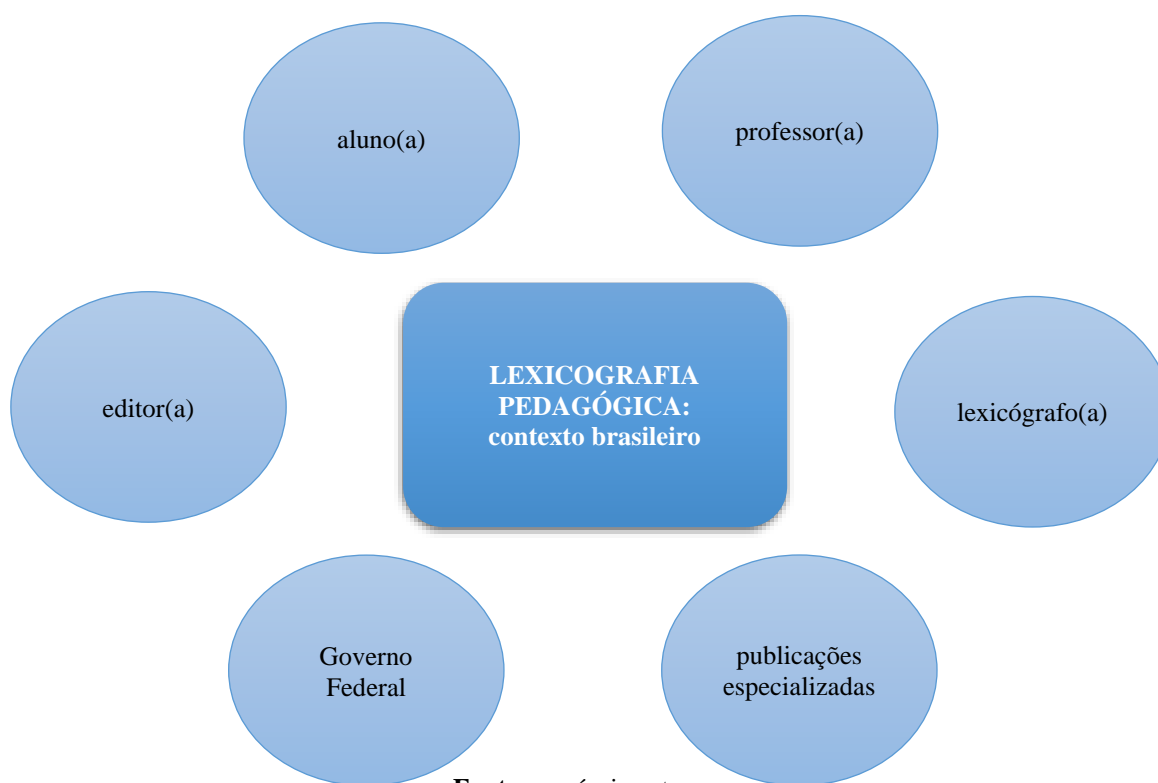
<sup>22</sup> The reference to the study of the use and users of dictionaries is an important remark that reflects an increasingly important discussion point in theoretical lexicography.

verificar meios de potencializar a aprendizagem de línguas, sobretudo, a aquisição do léxico — e contribui com suas metodologias de pesquisa.

No contexto do letramento lexicográfico, Krieger (2011) menciona outra área com a qual a Lexicografia Pedagógica tem interface: a formação de professores. A ausência de formação lexicográfica, na graduação e/ou pós-graduação, compromete o uso do dicionário como material complementar para o ensino de línguas e contribui à perpetuação da ideia de que é um livro somente de consultas esporádicas. De Grandi (2014), atenta a essa questão, elaborou e apresentou, em sua dissertação de Mestrado, um Guia teórico-metodológico, com propostas de atividades para o professor de E/LE aprender a usar o dicionário, especialmente o bilíngue, e ensinar os alunos a usarem-no. O Guia, de acordo com a pesquisadora, pode contribuir para o conhecimento de conceitos da Lexicografia Pedagógica e o uso mais produtivo da obra lexicográfica, na qualidade de apoio para a preparação de aulas e no ensino da língua.

Desse modo, do panorama interdisciplinar da Lexicografia Pedagógica, em contexto brasileiro, fazem parte: aluno (ator protagonista), lexicógrafo, editor(a), professor(a), Governo Federal e publicações especializadas. Na resolução dos problemas encontrados na sala de aula, a fim de produzir dicionários pedagógicos mais produtivos e orientados para o ensino, esta especialização pedagógica da Lexicografia trava constante diálogo com a Linguística Aplicada, a Linguística Computacional, a Linguística de Corpus e a Formação de professores, na graduação e/ou pós-graduação.

Figura 2 – Panorama da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro



#### **1.4 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E A TEORIA FUNCIONAL DA LEXICOGRAFIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS**

No decorrer deste capítulo, trouxemos reflexões sobre o caráter interdisciplinar e multifacetado da Lexicografia Pedagógica. Esta comunica-se com outras áreas, dentro e fora da Lexicografia, da Linguística e da Educação, com vistas a manter ou tornar harmoniosa a relação ensino-aprendizagem de línguas e uso do dicionário pedagógico. Nesta seção, propomo-nos a tecer mais considerações sobre essa interdisciplinaridade, ponderando sobre os diálogos possíveis entre a Lexicografia Pedagógica e a Teoria Funcional da Lexicografia ou Teoria das Funções.

A Teoria Funcional da Lexicografia (doravante TF), desenvolvida por Bergholtz, Tarp, Kaufmann e Nielsen, no início da década de 1990, na Dinamarca<sup>23</sup>, insere a Lexicografia no espaço social das interações humanas, cujos conhecimentos advêm, dessa forma, das práticas sociais. Por isso, postula que a finalidade genuína de um dicionário é resolver problemas de linguagem do usuário e atender às necessidades

<sup>23</sup> Vale ressaltar que, na década de 1940, quando da elaboração da Teoria Geral da Lexicografia, Scerba já refletia sobre questões caras à Teoria Funcional, pontua Tarp (2004, p. 302).

de comunicação humana: “A **função lexicográfica**, de um dado dicionário é proporcionar assistência a um grupo de usuários específicos com características específicas, de modo a abranger o conjunto de necessidades advindas de um tipo específico de situação de uso (BERGENHOLTZ; TARP, 2003, p. 176, grifo dos autores)”.<sup>24</sup>

Para tanto, o dicionário deve ser pensado e elaborado a partir do reconhecimento e da delimitação das necessidades de determinados usuários em situações específicas de uso da linguagem. Dizem os autores:

O objeto principal da lexicografia são os dicionários, um produto elaborado por humanos, cujo foco é a linguagem, algo inerente ao fazer humano. Dicionários são considerados produtos utilitários, elaborados para satisfazer determinadas necessidades humanas. Conseqüentemente, todas as considerações teóricas e práticas devem basear-se na delimitação dessas necessidades, por exemplo, o que é necessário para solucionar um conjunto de problemas específicos que aparecem em um grupo específico de usuários, com características específicas em situações de uso específicas (BERGENHOLTZ; TARP, 2003, p. 172, tradução nossa).<sup>25</sup>

O usuário do dicionário, portanto, não é um usuário qualquer, tampouco a situação de uso da língua é genérica. O(A) lexicógrafo(a) e/ou metalexicógrafo(a), respaldado(a) pela TF, aproxima-se do usuário e olha de perto a situação comunicativa do qual faz parte e as necessidades linguísticas dela decorrentes: **um** usuário torna-se **este** usuário, **uma** situação, **esta** situação. Isso lhe possibilita manusear e manipular, com precisão, o material linguístico a ser recolhido na obra lexicográfica a ser elaborada, revisada ou analisada.

A inovação dessa teoria está na contextualização da prática lexicográfica na realidade social. O usuário é um ser social, não está descolado da realidade que o cerca, ao contrário: da situação social do qual é interagente, emerge uma questão

---

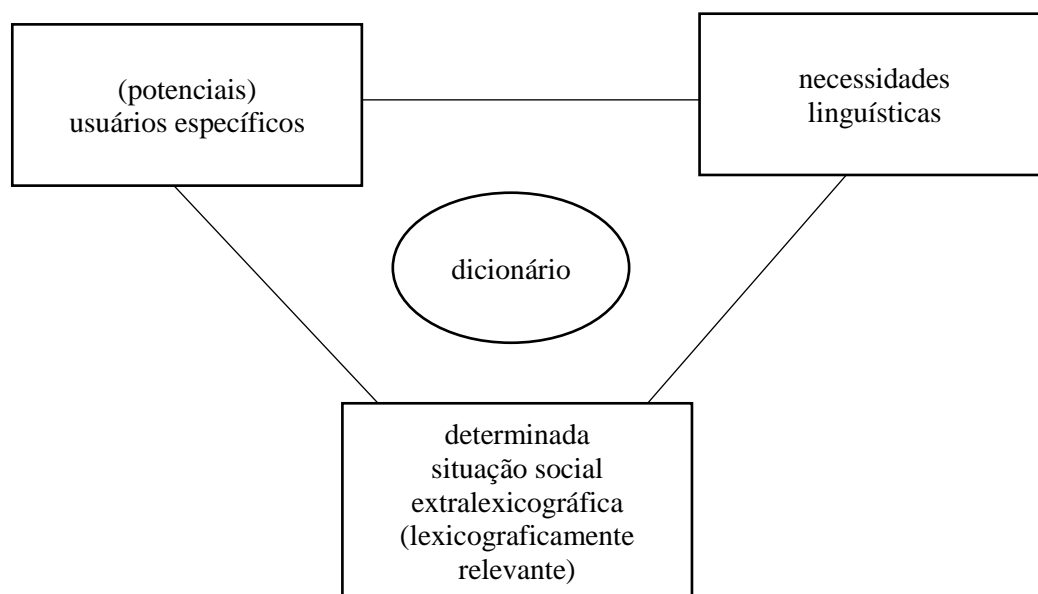
<sup>24</sup> A **lexicographic function** of a given dictionary is to provide assistance to a specific user group with specific characteristics in order to cover the complex of needs that arise in a specific type of user situation.

<sup>25</sup> The subject field of lexicography is dictionaries, a human-made product, whereas the subject field of linguistics is language, i.e. something inherent in human beings. [...] dictionaries are considered utility products that are made in order to satisfy certain human needs. Consequently, all theoretical and practical considerations must be based upon a determination of these needs, i.e. what is needed to solve the set of specific problems that pop up for a specific group of users with specific characteristics in specific user situations.

lexicograficamente relevante, isto é, passível de ser solucionada por meio da consulta ao dicionário.

Para melhor visualização da proposta da TF, apresentamos um esquema, com base no texto de Tarp e Fuertes Olivera (2008).

Figura 3 – Proposta da Teoria Funcional da Lexicografia



**Fonte:** a própria autora, com base em Tarp e Fuertes Olivera (2008)

Como se pode observar no esquema, a obra lexicográfica, no âmbito da TF, é produto das variáveis **usuários específicos**, **necessidades linguísticas** e **determinada situação social extralexiconográfica**, ou seja, é concebida a partir da relação entre essas variáveis.

Por meio do conceito da função lexicográfica, a TF ratifica o propósito dos dados presentes nas obras lexicográficas: estes amparam-se e justificam-se na função do dicionário. Há uma “íntima relação causal” (FUERTES OLIVERA; TARP, 2008, p. 80) entre as necessidades sociais de relevância lexicográfica descobertas e os dicionários.

O diálogo desta tese de Doutorado com a TF não foi pensado inicialmente, quando da elaboração do projeto de pesquisa. No decorrer do trabalho, a especificidade do projeto, a natureza da pesquisa de campo e os dados nela coletados demandaram uma teoria como a TF. Segunda essa teoria, os dicionários não estão descolados da sociedade: dela emergem, dela participam. São produtos socioculturais.

Igualmente, por estar este trabalho inserido no âmbito da Lexicografia Pedagógica, percebemos poder-se estabelecer uma profícua relação entre esta e a TF,

embora, na literatura especializada, esse vínculo não fique explícito. Contudo, é notável a convergência entre ambas, posto lidarem com especificidades das obras lexicográficas, dos usuários e de suas necessidades, e postularem a necessidade da proximidade, logo, intimidade, do(a) lexicógrafo(a) com as demandas do público-alvo dos dicionários.

De modo a determinar essas especificidades, há uma série de questões/itens relacionadas a cada tipologia (de usuário, situação comunicativa e função lexicográfica do dicionário objeto de confecção, revisão ou estudo), a qual apresentamos a seguir. Cabe ao(à) lexicógrafo(a)/metalexicógrafo(a) analisar os itens e as questões que lhe parecem pertinentes. No capítulo 4, dedicado à Análise dos dados, retomamos as questões e os itens pertinentes à pesquisa de campo empreendida para esta tese.

Os autores alertam que, para cada obra lexicográfica (geral ou especializada), importam apenas determinados itens e questões. Nesta seção, expomos todos os itens e questões. Já no capítulo dedicado à análise dos dados, apresentamos somente os pertinentes a esta tese.

A primeira categoria traz questões para auxiliar na delimitação do perfil do *consulente-aprendente*:

#### **Perfil do grupo de usuários do dicionário**

- 1) Qual é a LM dos usuários?
- 2) Em que nível da LM encontram-se os usuários?
- 3) Em que nível da LE encontram-se os usuários?
- 4) Como é a experiência deles na tradução entre as línguas em questão?
- 5) Qual é o nível deles de conhecimento cultural e de mundo?
- 6) Em que nível da área de conhecimento em questão estão os usuários?
- 7) Em que nível manejam a língua para fins específicos na LM?
- 8) Em que nível manejam a língua para fins específicos na LE?

A segunda tipologia especifica a natureza das situações nas quais o usuário recorre ao dicionário.

### **Tipologia das situações sociais lexicograficamente relevantes ou de uso do dicionário**

- 1) Situações cognitivas: o usuário recorre ao dicionário para obter informação adicional acerca de conhecimentos gerais, disciplinas científicas, linguagem específica; comunicação direta entre usuário e lexicógrafo.
- 2) Situações comunicativas: na produção, recepção ou tradução de um texto, o usuário depara-se com um problema de comunicação que pode ser resolvido pelo dicionário; intervenção indireta do lexicógrafo.
- 3) Situações operacionais: o usuário necessita recorrer a instruções para realizar uma atividade física ou intelectual.

A terceira categoria diz respeito às atividades de linguagem que podem ter o respaldo do dicionário.

### **Tipologia das situações comunicativas que podem ser auxiliadas pelo dicionário**

- 1) Produção de textos na LM (ou primeira língua).
- 2) Recepção de textos na LM (ou primeira língua).
- 3) Produção de textos na LE (ou segunda, terceira língua, etc.).
- 4) Recepção dos textos na LE (ou segunda, terceira língua).
- 5) Tradução de textos da LM (ou primeira língua) para a LE (ou segunda, terceira língua).
- 6) Tradução de textos da LE (ou segunda, terceira língua) para a LM (ou primeira língua).

Na quarta categoria, estão elencados os propósitos linguístico-comunicativos dos usuários quando consultam uma obra lexicográfica.

### **Tipologia das necessidades dos usuários segundo as categorias de informações consultadas**

- 1) Informação sobre a LM.
- 2) Informação sobre a LE.
- 3) Comparação entre LM e LE.
- 4) Informação sobre cultura e conhecimento de mundo.

- 5) Informação sobre uma área específica.
- 6) Comparação entre uma área específica na LM e na LE.
- 7) Informação na LM sobre língua para fins específicos.
- 8) Informação na LE sobre língua para fins específicos.
- 9) Comparação entre LM e LE sobre língua para fins específicos.

Na quinta e última tipologia, especificam-se as finalidades de um dicionário.

#### **Tipologia das funções lexicográficas**

- 1) Auxiliar os usuários na resolução de problemas em recepção de textos na LM.
- 2) Auxiliar os usuários na resolução de problemas em produção de textos na LM.
- 3) Auxiliar os usuários na resolução de problemas em recepção de textos na LE.
- 4) Auxiliar os usuários na resolução de problemas em produção de textos na LE.
- 5) Auxiliar os usuários a sanar problemas relacionados à tradução de textos da LM para a LE.
- 6) Auxiliar os usuários a sanar problemas relacionados à tradução de textos da LE para a LM.

Apresentado o referencial teórico que respalda esta tese, passamos ao “Capítulo 2 – O dicionário na sala de aula”, no qual refletimos sobre os dicionários pedagógicos, especialmente, o dicionário pedagógico bilíngue, nosso objeto de estudo.



## 2 O DICIONÁRIO NA SALA DE AULA

Neste capítulo, tratamos da obra lexicográfica elaborada para as demandas do espaço escolar. Para tanto, discorreremos sobre o dicionário pedagógico (doravante DP) e analisamos as estruturas dos dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português usados pelos participantes desta pesquisa. Igualmente, apresentamos pesquisas já realizadas sobre o apoio dessas obras às atividades de compreender e produzir em LE.

O objeto de estudo da Lexicografia Pedagógica consta de duas denominações na literatura especializada: **dicionário didático** (CAMPOS SOUTO; PÉREZ PASCUAL, 2003; AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009), termo bastante utilizado no âmbito da Lexicografia espanhola, mas também empregado por Biderman, quando da elaboração da obra de sua autoria, o *Dicionário Didático de Português – Ensino Fundamental*; e **dicionário pedagógico** (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003; HARTMANN, 2001; WELKER, 2008, 2011). A expressão **dicionário escolar** aparece em Krieger (2011) e Zacarias (2011), sendo, para esta última pesquisadora, sinônimo de **dicionário pedagógico**.

No âmbito da produção editorial, algumas obras adotam **dicionário escolar**: *MICHAELIS: dicionário escolar espanhol*, *Dicionário escolar WMF* e *Diccionario Bilingüe para estudiantes brasileños*.

Dubois e Dubois (1971) situam a obra lexicográfica no âmbito da pedagogia. Nas palavras dos autores, “O dicionário pertence ao **gênero didático** e, no interior desse gênero, o enunciado lexicográfico possui as principais características do **discurso pedagógico**” (p. 49, grifos dos autores, tradução nossa)<sup>26</sup>.

Borba (2003, p. 16), igualmente, faz menção ao aspecto pedagógico da obra: “Um dicionário nunca deverá ser tomado apenas como um simples repositório ou acervo de palavras, ao contrário, deve ser um guia de uso e, como tal, tornar-se um instrumento pedagógico de primeira linha”.

Nesta pesquisa, usamos a expressão **dicionário pedagógico**, para fazer referência ao tipo de obra lexicográfica, foco de pesquisas da Lexicografia Pedagógica, elaborada para, de maneira didática, apresentar informações sobre uma ou mais línguas. A nuance didática é, portanto, uma característica do DP. Importante esclarecer, como

---

<sup>26</sup> Le dictionnaire appartient au **genre didactique** et, à l'intérieur de ce genre, l'énoncé lexicographique a les caractères principaux du **discours pédagogique**.

afirma Welker (2008), que esse tipo específico de dicionário não ensina línguas: ajuda na aprendizagem delas (materna ou estrangeira).

Voltado para o ensino de LM, LE, monolíngue, bilíngue, trlíngue, em nível básico ou avançado, etc., o dicionário pedagógico possui algumas características essenciais, as quais, com base em Dubois e Dubois (1971), Krieger (2011), Hartmann (2001), Campos Souto e Pérez Pascual (2003), Castillo Carballo e García Platero (2003), Molina García (2006), Welker (2008), Gómez D., Herrera V. e Rivero B. (2009), Faulstich e Vilarinho (2016), elencamos a seguir:

- Público-alvo: usuários em formação, isto é, estudantes de LM ou LE.
- Planejamento e elaboração: visam à comunicação com os alunos e a auxiliar na aprendizagem de língua ou das demais disciplinas escolares.
- Finalidade: atender às demandas linguísticas do estudante (ortográfica, lexical, morfossintática, semânticas, de pronúncia, de uso), segundo sua cultura local, com vistas ao conhecimento e aperfeiçoamento da língua estudada, possibilitando sentir-se seguro para a comunicação em sala de aula e fora dela.
- Proposta lexicográfica: específica para o público-alvo.
- Dados lexicográficos: primam pela qualidade, exaustividade na seleção rigorosa das entradas e das informações presentes no verbete, e adequação ao perfil do usuário.
- Padrão gráfico: nítido e regular.
- Auxilia na autonomia ao aluno e proporciona liberalização didática em relação ao(à) professor(a).

O dicionário pedagógico é, portanto, um material didático, de consulta, com o qual os alunos interagem, por meio das perguntas de língua que lhe fazem, cujos efeitos de uso reverberam entre os muros da escola e além dos muros dela: para a vida! Como assevera Coroa (2011), trata-se de obra intermediadora simbólica entre o mundo e o falante na construção dos significados linguísticos.

## 2.1 TIPOLOGIA DO DICIONÁRIO PEDAGÓGICO: A PROBLEMÁTICA DO DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE

Na literatura especializada nacional e internacional, buscamos o espaço ocupado pelo dicionário bilíngue (doravante DB) na tipologia do DP. Poucos autores referiram-se explicitamente a ele: Hartmann (2001), Welker (2008) e Castillo Carballo e García Platero (2003). Os dois últimos inseriram-no na esfera do **Dicionário pedagógico para o ensino de espanhol**, mas fizeram ressalvas ao seu uso e recomendaram o dicionário monolíngue (doravante DM): “os estudantes, por sua vez, devem ser conscientes da necessidade de utilizar os dicionários monolíngues e, além disso, aprender a utilizá-los” (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 343, tradução nossa)<sup>27</sup>.

Em Campos Souto e Pérez Pascual (2003), Azorín Fernández e Martínez Egido (2009), o dicionário pedagógico bilíngue (doravante DPB) não aparece como um tipo de DP: o DM (de aprendizagem, escolar, infantil, etc.) é o DP por excelência. Esse rótulo, em alguns textos, cabe também ao dicionário semibilíngue/híbrido/bilingualizado. Welker (2008), quando aborda as características do DP, alerta o leitor de que trata especificamente do DM para aprendizes estrangeiros, embora considere ser possível estendê-las ao DPB, o qual denomina **dicionário bilíngue para aprendiz**.

Provavelmente, a ausência do DPB em algumas propostas de tipologia do DP deve-se, sobretudo, a: 1) falhas comumente presentes nos DBs, razão pela qual, desde os primeiros estudos da Metalexigrafia moderna, os pesquisadores costumam fazer-lhe referências desfavoráveis ou com ressalvas<sup>28</sup>; 2) primazia da abordagem comunicativa, nas últimas décadas, no ensino de línguas, postulando absoluto monolingüismo<sup>29</sup>. Posições desfavoráveis ao DB/DPB, reveladoras dessa situação, são recorrentes na literatura especializada, como apresentamos a seguir.

Em Welker (2008), verificamos que, no século XX, o DB ora era um mal necessário, e somente para os níveis iniciais de ensino-aprendizagem de LE, devendo ser substituído por um DM o mais breve possível (SCERBA, 1940), ora funcionava como “ponte” para o uso do DM (TOMASZCZYK, 1981), ora não era totalmente

<sup>27</sup> Los estudiantes deben, por su parte, ser conscientes de la necesidad de utilizar los diccionarios monolingües y además han de aprender a utilizarlos.

<sup>28</sup> Ard (1982) recomenda cuidado ao uso do DB em sala de aula: para o pesquisador, seu uso não deve ser deliberado.

<sup>29</sup> Em Werner (2006), o autor aborda essas questões.

confiável, por isso, a obra monolíngue tinha o papel de comprovar a informação encontrada no DB (HAUSMANN, 1977), ora podia ser comparado a “álcool, açúcar e comidas gordurosas” (ATKINS, 1985), devendo, por conseguinte, ser consultado em quantidades, senão moderadas, quase nulas.

Ainda que, nas duas primeiras décadas do século XXI, os avanços da Lexicografia Pedagógica tenham reverberado na produção de obras bilíngues, muito ainda está por fazer, como alertou Werner, na década passada, ao afirmar inexistir um DPB efetivamente para aprendizagem, corroborando a “forte estigmatização, explícita ou implícita, dos dicionários bilíngues” (WERNER, 2006, p. 210, tradução nossa)<sup>30</sup>. É possível, assim, compreender a não relação (ou dificuldade de estabelecê-la) entre DB e ensino, e posicionamentos fortalecedores do continuísmo do olhar desfavorável em relação ao DB:

[...] o estudante de uma língua estrangeira prefere usar um dicionário bilíngue para entender o significado de uma unidade lexical que encontra em um **contexto**, especialmente nos níveis iniciais; mas quando tem um certo domínio dessa língua, já não é suficiente a mera transcodificação que oferecem estes repertórios: prefere as definições em contexto que oferecem os monolíngues, nos quais há pautas mais precisas sobre como usar essa unidade (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p. 59, tradução nossa, grifo nosso).<sup>31</sup>

Os autores aludem a importância do contexto para a compreensão da unidade lexical. É certo que alguns DPBs, geralmente, não trazem os equivalentes contextualizados, mas, provavelmente, o aluno, em uma atividade de compreensão, procura uma palavra extraída do texto que lê/ouve, logo, contextualizada. Por que precisaria o estudante de outro contexto para entender o significado da palavra desconhecida?

É inegável que, nos primeiros anos de aprendizagem, os repertórios bilíngues são um instrumento eficaz. Certamente, o usuário encontrará com facilidade as equivalências necessárias, dado que seu conhecimento da língua meta não é elevado [...]. Inclusive quando o falante já possui um domínio importante da segunda língua, vai continuar consultando essas obras, sempre que requeira uma rápida equivalência entre os dois sistemas, sem entrar em matizes. [...] é

<sup>30</sup> [...] fuerte estigmatización, explícita o implícita, de los diccionarios bilingües.

<sup>31</sup> [...] el estudiante de una lengua extranjera prefere utilizar un diccionario bilingüe para entender el significado de una unidad léxica que encuentra en un contexto, especialmente en los niveles iniciales; pero cuando tiene un cierto dominio de esa lengua, ya no es suficiente con la mera transcodificación que ofrecen estos repertorios, sino que prefiere las definiciones en contexto que ofrecen los monolingües donde se encuentran pautas más precisas acerca de cómo usar esa unidad.

óbvio que as diversas situações comunicativas fazem necessárias marcações lexicográficas que ajudem na produção de mensagens socialmente aceitáveis, geralmente, ausentes nos repertórios bilíngues. [...] E se a função codificadora dos repertórios lexicográficos é imprescindível para um desenvolvimento eficaz da aprendizagem da língua materna, com mais razão deve-se falar dela no ensino da L2. Por isso, deve-se passar do período inicial representado pelos dicionários bilíngues, nos quais a função codificadora está logicamente limitada (Moreno Fernández, 1996) [...] (CASTILLO CARBALLO; GARCÍA PLATERO, 2003, p. 344, tradução nossa).<sup>32</sup>

Moreno Fernández (1996) advoga em favor do uso do DM, devendo estar presente o DB apenas nos níveis iniciais. As justificativas apresentadas são a falta de matizes culturais e sua limitada função codificadora. Alguns DBs, outrora, poderiam apresentar os equivalentes descontextualizados no verbete, mas, atualmente, os lexicógrafos têm cuidado para apresentá-los mediante marcas de uso. A função codificadora do DB parece-nos ser a sua principal: o significado de uma palavra em LE pode ser inferido pelo contexto, mas, no momento de produção na língua-alvo, é ao DB, certamente, que o aluno recorre para verificar um equivalente da LM na LE.

É imprescindível, dessa forma, inserir o DPB em uma tipologia. Por isso, com base nos autores Bergenholtz e Tarp (2003), Haensch e Omeñaca (2004), e Duran (2004), apresentamos a tipologia do DPB.

## 2.2 TIPOLOGIA DO DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE

As obras lexicográficas podem ser categorizadas, segundo a proposta da Teoria Funcional da Lexicografia. Conforme já explicitado no capítulo 1 desta tese, nessa abordagem, a finalidade primeira do dicionário é resolver problemas específicos de determinados usuários em determinadas situações comunicativas. O DPB para *aprendentes* brasileiros de E/LE pode ser categorizado de acordo com: 1) público-alvo;

---

<sup>32</sup> Es innegable que en los primeros años de aprendizaje los repertorios bilingües son un instrumento eficaz. Ciertamente, el usuario encontrará con facilidad las equivalencias necesarias, dado que su conocimiento de la lengua meta no es elevado [...]. Incluso cuando el hablante ya posee un dominio importante de la segunda lengua, va a continuar consultando estas obras, siempre que requiera una rápida equivalencia entre los dos sistemas, sin entrar en matices. [...] es obvio que las distintas situaciones comunicativas hacen necesarias marcaciones lexicográficas que ayuden a la producción de mensajes socialmente admitidos, en general ausentes en los repertorios bilingües. [...] Y si la función codificadora de los repertorios lexicográficos es imprescindible para un desarrollo eficaz del aprendizaje de la lengua materna, con más razón hay que hablar de ella en la enseñanza de la L2. De ahí que haya que pasar del período inicial representado por los diccionarios bilingües, donde la función codificadora está lógicamente limitada (Moreno Fernández, 1996) [...]

2) direcionalidade; e 3) função. Adaptamos, para tanto, a tabela apresentada em Duran (2004).

Tabela 3 – Tipologia do dicionário pedagógico bilíngue para o ensino de E/LE

DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE PARA O ENSINO DE E/LE		monodirecional	bidirecional	não recíproco	recíproco	monofuncional	bifuncional
Público-alvo	lusofalantes			x	x		
	hispanofalantes				x		
Direcionalidade	port.-esp.	x	x				
	esp.-port.		x				
Função	produzir					x	x
	compreender						x

Fonte: a própria autora, adaptado de Duran (2004)

A linha pontilhada indica poder ser assinalada uma característica ou outra. Por exemplo: o DPB é não recíproco se o público-alvo forem apenas os lusofalantes ou os hispanofalantes. Verifica-se que o DPB pode, se contemplar todos os critérios, ser bidirecional, recíproco e bifuncional. No mercado editorial, parece ser positivo o fato de uma obra caracterizar-se pela amplitude de público, função e direção. Igualmente, na literatura lexicográfica, Tarp (2004) apresentou argumentos favoráveis à bifuncionalidade da obra lexicográfica.

Entretanto, a fim de evitar inconsistências, ferindo, talvez, uma das máximas da Lexicografia — coerência interna e padronização —, o DPB ideal seria monodirecional, monofuncional e não recíproco. Tanto mais específico, tanto mais apto a contemplar as necessidades e habilidades linguísticas de seu usuário.

As decisões do lexicógrafo quanto a público-alvo, direcionalidade e função delineiam outros importantes aspectos, apresentados em Haensch e Omeñaca (2004), sobre o qual o profissional debruça-se quando do planejamento e produção do dicionário, a saber: a) tamanho, número de volumes e de páginas, quantidade de entradas; b) *corpus* utilizado; e c) ilustrações.

Os dicionários usados na pesquisa de campo deste trabalho são caracterizados na Metodologia, capítulo 3, segundo os critérios expostos anteriormente.

### 2.3 O DICIONÁRIO PEDAGÓGICO BILÍNGUE PARA O ENSINO DE E/LE

Nesta subseção, elencamos as principais características dos DPBs para *aprendentes* brasileiros de E/LE. Para tanto, verificamos os elementos presentes na superestrutura, macroestrutura e microestrutura das sete obras lexicográficas utilizadas pelos participantes durante a realização da pesquisa de campo, a saber:

- 1) *Dicionário Escolar WMF Espanhol*, editora Martins Fontes (2014);
- 2) *Minidicionário Espanhol Português / Português Espanhol*, editora Ática (2009);
- 3) *Michaelis Dicionário Escolar de Espanhol*, editora Melhoramentos (2011);
- 4) *Diccionario Bilingüe Escolar*, editora SBS/SGEL (2013);
- 5) *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*, editora Saraiva (2013);
- 6) *Dicionário Santillana para estudantes*, editora Santillana Brasil (2008);
- 7) *Dicionário Larousse espanhol – português/português – espanhol: essencial*, editora Larousse do Brasil (2009).

#### 2.3.1 Superestrutura do Dicionário Pedagógico Bilingue para o Ensino de E/LE

A superestrutura dos DPBs analisados contempla:

a) Capa

Geralmente, indicam-se as seguintes informações:

- nome
- natureza pedagógica (por meio das denominações **escolar, para estudantes, para o aprendizado**)
- editora
- autores
- conformidade às novas regras dos acordos ortográficos das línguas portuguesa e espanhola
- qualidades positivas (presença de fraseologismos, curiosidades, falsos cognatos, regionalismos, etc.)
- existência de *CD-ROM* da obra

Em relação aos autores, apenas dois dicionários lhes fazem menção: o *Minidicionário* os trouxe na capa e o *Dicionário Santillana*, na primeira página. Nos demais, atribui-se à editora a autoria da obra. Essa situação contribui para o não reconhecimento e a não valorização do trabalho do lexicógrafo e do metalexícógrafo.

Apresentamos, a título de ilustração, as capas dos DPBs *Saraiva* e *Minidicionário*.

Figura 4 – Capa *Saraiva*



Fonte: Saraiva (2011)

Figura 5 – Capa *Minidicionário*



Fonte: Flavian e Eres Fernández (2009)

#### b) Primeira página e ficha catalográfica

Com frequência, aparecem as seguintes informações:

- edição
- ano
- cidade
- coordenadores
- redatores
- consultores de lexicografia e ortografia
- tradutores
- colaboradores
- supervisores
- revisores



## c) Sumário/índice

## d) Introdução/prefácio/prólogo/apresentação

Texto escrito em espanhol, com exceção do *Dicionário Larousse*, o qual o apresentou em ambas as línguas. Raramente assinado pelos editores ou autores, o objetivo é explicitar as seguintes informações:

- público-alvo
- finalidade
- quantidade de unidades lexicais
- critério de seleção das entradas
- concepção de língua e de Lexicografia
- estrutura da obra lexicográfica e dos verbetes (modo de entender e usar o dicionário, por meio de esquemas de cores, símbolos e caixas de texto)

Nesse texto, geralmente, o dicionário é referido como um **instrumento** importante na aprendizagem da língua espanhola. Igualmente, informações sobre como “ler” o texto lexicográfico acompanham o prefácio (*Dicionário Larousse*); em algumas obras, tais informações constituem um texto próprio (*Minidicionário; Minidicionário Saraiva; MICHAELIS; Dicionário Santillana; Diccionario Bilingüe*); em outra, não são mencionadas (*Dicionário escolar WMF*).

Em se tratando de dicionários com fins de aprendizagem, seria apropriado que essas informações fossem apresentadas nas “Instruções de uso”, posto ser um texto com funcionamento, estrutura e características próprias, devendo, portanto, ter espaço próprio na superestrutura da obra lexicográfica.

De acordo com Santana Lopez (2009), na consulta às “Instruções de uso”, o aluno pode aproveitar ao máximo a obra lexicográfica e nela encontrar o que sabe (e o que não sabe) procurar. Nesse sentido, reiteramos o posicionamento de Nadin e Fuentes Morán (2015), quando afirmam ser também papel do lexicógrafo, não somente do professor, facilitar a aprendizagem do uso do dicionário, portanto este deve elaborar um texto que possibilite ao usuário adentrar o labirinto lexicográfico sem se perder, propiciando-lhe encontrar respostas precisas e descobertas imprevistas, percebendo, assim, o potencial didático do material em mãos. Reflexões teóricas sobre Linguística e/ou Lexicografia, como apareceram em alguns dos DPBs analisados, pouco têm a contribuir, visto não ser o estudante especialista nessas áreas do saber. Por outro lado,

menção à seleção das entradas do dicionário com base em *corpora*, como ocorre em alguns DBPs, é muita bem-vinda, pois inspira no estudante a confiança de ter acesso a uma língua composta de palavras, expressões e, por que não, palavrões, realmente usada por seus falantes nativos nas mais diversas situações do dia a dia.

Embora, como afirma Iriarte Sanromán (2014), ser importante um DP intuitivo, amigável ao *aprendente*, em razão da complexidade do texto lexicográfico, ainda que pedagógico, as “Instruções de uso” são necessárias para cobrir as possíveis lacunas da consulta intuitiva.

e) Siglas e abreviaturas

f) Apêndice gramatical

Ora aparece no meio do dicionário, entre as direções português-espanhol/espanhol-português, ora no final. Compõe-se de:

- alfabetos gráfico e fonético
- grafemas
- acentuação
- verbos (formação e uso dos tempos e modos verbais, tabelas de conjugação verbal, quadro contrastivo entre verbos do português e do espanhol)
- *voseo* (o que é, onde se usa, como se forma)
- artigos
- pronomes demonstrativos, possessivos, indefinidos
- substantivos (formação)
- adjetivos (formação)
- numerais
- adjetivos pátrios
- sinais de pontuação
- abreviaturas, símbolos e siglas
- falsos cognatos
- heterogênicos
- heterotônicos
- profissões, ocupações e ofícios
- termos da informática
- termos do meio ambiente

- símbolos usados na Matemática
- glossário temático e ilustrado
  - conversação oral em espanhol (expressões e frases para situações do dia a dia, como perguntar a hora, pedir licença, etc.)
  - conversação escrita em espanhol (frases e expressões para cartas, abreviações usadas em mensagens de texto)
  - dúvidas possíveis de espanhol

No *Michaelis*, além dos fonemas em espanhol, foram apresentados os de língua portuguesa. Supomos serem irrelevantes essas informações, porque, nesse tipo de dicionário, o público-alvo tem o português como LM. Em DBs *on-line*, por exemplo, *Wordreference Dicionário Espanhol*, os quadros fonológicos foram substituídos pela escuta da pronúncia da unidade lexical em LE. Essa parece ser uma tendência nas obras lexicográficas, disponíveis na internet, sobretudo nas pedagógicas.

No *Dicionário Larousse*, há um quadro contrastivo de verbos: mostra-se ao aluno a que tempo verbal na sua LM corresponde cada um da LE, informação esta solucionadora de possíveis dúvidas, posto haver nomes iguais de tempos verbais entre as línguas (*pretérito perfecto compuesto*, pretérito perfeito composto) e formas verbais coincidentes (*pretérito imperfecto de subjuntivo* e pretérito mais-que-perfeito), mas de uso diferente em cada uma.

Explicam-se as regras de acentuação gráfica do português no *Minidicionário*, entretanto, parece-nos ser suficiente, em se tratando de público-alvo brasileiro, apresentar as da língua espanhola.

#### g) Bibliografia

Aparece apenas em duas obras (*Minidicionário* e *Diccionario Bilingüe*). Certamente, trata-se de uma realidade urgente a ser alterada, para que os DBPs não incorram no que Haensch e Omeñaca (2004) denominaram “delinquência lexicográfica”, apropriando-se, indevidamente, de materiais lexicográficos já existentes. A pesquisadora brasileira Bevilacqua, em 2006, já havia apontado a ausência da bibliografia nos DBs. Mais de uma década depois, pouco parece ter mudado em relação a essa questão.

## h) Posfácio

Incomum, consta apenas no *Minidicionário*. As autoras expõem (de forma bem-humorada) a experiência (gratificante) de elaborar uma obra lexicográfica.

Que bom poder compartilhar com vocês a nossa história, assim, finalmente, o mundo tomará conhecimento do famoso episódio do carteiro que caiu da bicicleta com cinco quilos de “letra C” que se espalharam por todo o quarteirão... [...] Uma obra como este dicionário exige muita pesquisa, seleção, criação e revisão, revisão, revisão. Antes de começar, fizemos um planejamento e dividimos as tarefas. Cada uma elaborava os verbetes de uma letra e a outra os revisava. Foram quase três anos de trabalho. [...] Quando se trabalha sorrindo, o trabalho fica ainda melhor. Por isto até hoje a nossa parceria tem dado ótimos resultados, como este dicionário que você tem em mãos e que agora já não é nosso: é seu (FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2009, p.696).

A leitura desse posfácio torna próximo do usuário o trabalho lexicográfico e pode provocar um sentimento de simpatia pelo dicionário, segundo as autoras, feito com carinho e afeto que não mais lhes pertence: é do estudante que o tem em mãos!

## i) Contracapa/quarta capa

Na quarta capa da obra, costumam-se apresentar aspectos positivos dela, motivos pelos quais o estudante deve usá-la e nela confiar a aprendizagem de seu idioma de estudo: “Mais de 20.000 verbetes” (FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2009), “Verbetes impressos com destaque colorido” (SARAIVA, 2011), “Notas sobre questões gramaticais e sobre o uso adequado de palavras e expressões espanholas” (MELHORAMENTOS, 2009), “O intercâmbio econômico e cultural do Brasil com países de fala hispânica está na ordem do dia. [...] e a necessidade cada vez maior de conhecer bem esse idioma” (FLAVIAN; ERES FERNÁNDEZ, 2009). Trata-se, também, de tática editorial, posto tentar convencer o usuário a, dentre tantos dicionários disponíveis no mercado, escolhê-lo e comprá-lo.

A fim de ilustrar as reflexões sobre a última capa dos DPBs, apresentamos a dos DPBs *Michaelis* e *Larousse*.

Figura 6 – Contracapa *Michaelis*

**Fonte:** Melhoramentos (2009)

Figura 7 – Contracapa *Larousse*

**Fonte:** Larousse do Brasil (2009)

### 2.3.2 Macroestrutura do dicionário pedagógico bilíngue para o ensino de E/LE

A macroestrutura refere-se às entradas e subentradas selecionadas para compor a obra lexicográfica. Apresentamos, a seguir, características dos DPBs analisados em relação a essa estrutura:

a) Dimensão

De 20.000 (*Minidicionário*) a 100.000 unidades lexicais (*Dicionário Larousse*).

b) Critérios de seleção das unidades lexicais

- frequência de uso
- atualidade
- uso cotidiano
- pertencimento ao âmbito da tecnologia e do contexto escolar
- abrangência da diversidade geográfica da língua espanhola

c) Entradas

- substantivos
- adjetivos
- advérbios
- verbos
- artigos
- pronomes
- preposições
- conjunções
- contrações
- falsos cognatos
- palavras compostas
- topônimos
- abreviaturas
- unidade lexical cuja classe gramatical varia (para cada classe gramatical, uma entrada diferente)

De especial importância parece ser a lematização de contrações, pois, embora em espanhol a tendência seja não haver tantas como em português, o *aprendente* pode supor que uma contração em sua LM tenda a manter-se na LE. Colocá-las como entradas, em ambas as direções, pode sanar essa possível dúvida.

Não se encontraram formas verbais como entradas, no entanto, seria interessante a presença daquelas não facilmente deduzíveis pelo estudante, tais como **quepa**, **sepa** (formas verbais dos verbos **caber** e **saber** no *presente de subjuntivo*), como sugere Nadin (2014, p. 100), pois, para esse pesquisador, o DP permite ir além da tradição lexicográfica, ou seja, de ater-se apenas à lematização de formas canônicas: “[...] a formalização das unidades que farão parte da macroestrutura do dicionário depende mais da pertinência ou não para o usuário e da função que o dicionário se propõe a cumprir que da tradição lexicográfica propriamente dita”.

d) Subentradas

- unidades fraseológicas (expressões idiomáticas, colocações, provérbios, etc.)
- verbos reflexivos

### 2.3.3 Microestrutura do Dicionário Pedagógico Bilingue para o Ensino de E/LE

A microestrutura refere-se às informações apresentadas no verbete e segue-se, ou espera-se ser seguido, um padrão informacional de acordo com cada classe gramatical: substantivo, adjetivo, verbo, advérbio, pronome ou contrações.

A existência do padrão microestrutural é relevante e imprescindível em um DP, pois permite ao usuário acostumar-se ao texto lexicográfico e prever as informações com as quais vai se deparar quando da consulta, facilitando-a, por conseguinte. Igualmente, e esse ponto é crucial, relaciona-se aos usuários e às funções da obra lexicográfica, de modo a assegurar a coerência, tema caro ao DP.

A presença ou a ausência de informação não é, ou não deveria ser, gratuita nessa obra: é necessária para o apoio à aprendizagem da língua de estudo do consulente. Do contrário, se acidentais, prejudicam seriamente a finalidade da obra lexicográfica, conforme alertam Dubois e Dubois (1971):

A *exaustividade* é uma noção relativa, já que a totalidade é variável, mas ela é inerente ao enunciado pedagógico: nenhuma questão deve ficar sem resposta [...]. Os termos ausentes de um dicionário não podem ser simples “esquecimentos”; as ausências justificam-se, apenas, se relacionadas ao que se pretende ensinar. O esquecimento acidental é, ao contrário, uma “lacuna grave” (DUBOIS; DUBOIS, 1971, p. 50, grifos dos autores, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Entretanto, conforme análise dos DPBs, alguns pecam pela incoerência, ora pelo excesso de informações, ora pela falta delas, prejudicando, dessa forma, a consulta e a aprendizagem. Igualmente, certa inconsistência presente nas obras pode derivar do intento, em geral, não revelado nas introduções ou instruções de uso, de ampliar o público-alvo, a fim de contemplar as necessidades e as habilidades de aprendizagem de *aprendentes* brasileiros de E/LE e de estudantes hispanofalantes de Português como Língua Estrangeira.

Tal como constatou Bevilacqua (2006), observamos ser a microestrutura de substantivos, adjetivos e verbos mais complexa do que a de advérbios, pronomes e contrações, mais simplificada, porque apresenta maior número de informações.

Para fins de análise, escolhemos, arbitrariamente, os seguintes verbetes: *escrivania* e *escritorio* (substantivos), *bonito* e *guapo* (adjetivos), *dançar* e *bailar* (verbos), *cedo* e *temprano* (advérbios), *aquilo* e *aquello* (pronome), *naquele* e *del* (contrações).

Constatamos informações recorrentes nas microestruturas, apresentadas, a seguir, na ordem em que, com frequência, aparecem.

- palavra-entrada: em negrito e/ou colorida (cores vermelha ou azul)
- separação silábica
- sílaba tônica sublinhada
- pronúncia
- equivalentes
- acepções diferentes numeradas
- definição seguida do equivalente
- informação contextual
- exemplo

---

<sup>33</sup> L' *exhaustivité* est une notion relative puisque la totalité est variable, mais elle est inhérente à tout énoncé pédagogique: aucune question ne doit rester sans réponse [...]. Les termes absentes d'un dictionnaire ne peuvent plus être alors de simples “oublis”; leur absence se justifie seulement par rapport à la norme enseignée. L' oubli accidentel est, au contraire, une “lacune grave”.



- regionalismo
- hiperônimo
- sinônimos
- antônimos
- unidade fraseológica

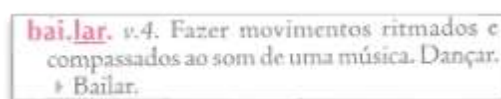
Para diferenciar essas informações dentro do verbete, costuma-se fazer uso de fonte itálico ou negrito e símbolos.

Na direção português-espanhol, separação silábica, sílaba tônica sublinhada e pronúncia, como apresentaram algumas obras lexicográficas, são, a nosso ver, informações irrelevantes, posto ser o usuário delas, a princípio, apenas estudantes brasileiros, conhecedores, supostamente, dessas questões na LM. A presença delas não facilita, talvez, a consulta: pode fatigar o olhar do consulente, com excesso de informação, e contribuir para a falta de coerência das obras lexicográficas em relação aos usuários e às suas funções.

Já na direção espanhol-português, tais informações, como trouxeram alguns DPBs, são necessárias. A pronúncia da unidade lexical na LE, embora nem sempre compreendida pelo usuário, é importante constar na microestrutura.

Definição, em português, da palavra-entrada é incomum no DPB, constando somente no *Diccionario Santillana*.

Figura 8 – Verbetes *bailar* (*Santillana*)



Fonte: Diaz e García-Talavera (2008)

Os autores justificam a inclusão dessa informação:

[...] 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(a) ou acepção(ões) de cada vocábulo, o que, se em algum caso 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).

Supomos que esse DPB traga a definição no verbete, porque pretenda ser semibilíngue, embora, no texto de apresentação da obra, seja caracterizado como bilíngue.

Nos exemplos, geralmente, substitui-se a palavra-entrada pelo til (~). Esse recurso, denominado condensação textual, é empregado não apenas para poupar espaço, mas para contribuir com a sistematicidade e a coerência da obra lexicográfica, além de possuir alto nível de legibilidade, conforme pontuam Fuentes Morán e Nadin (2016). Contudo, se o usuário não souber interpretar adequadamente o emprego do til nos exemplos, esse sinal pode gerar dúvida e incompreensão da informação lexicográfica.

Os regionalismos constam sempre depois das formas genéricas de uso. Observamos serem apresentados, geralmente, de acordo com duas grandes categorias: Espanha e América Latina. Alertamos para o fato de que categorizar uma unidade lexical como regionalismo da América Latina, região compreendida por 20 países, pode ser generalista e errôneo, prejudicando a adequada aproximação à língua alvo.

Os equivalentes menos usuais, conforme sinalizamos anteriormente, são apresentados depois dos de uso geral. Porém, conforme mostra a figura a seguir, o *Dicionário Larousse* trouxe apenas a tradução menos frequente para *guapo*: **valentão**. Certamente, essa informação deveria constar na microestrutura, mas acompanhada do equivalente em português **bonito(a)**, ampliando, em vez de limitar, o universo lexical do *aprendente*.

Figura 9 – Verbetes *guapo* (Larousse)

**guapo, pa** *m, f* [valiente] valentão *m, -na f*

**Fonte:** Larousse do Brasil (2009)

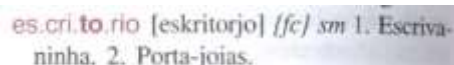
A seguir, detalhamos as informações específicas de cada classe gramatical presentes nos seus respectivos verbetes.

a) Substantivos

- classe gramatical e gênero
- indicação de falso cognato (por meio de símbolo, abreviatura ou boxe explicativo)
- remissão para glossário temático ilustrado

A indicação de falso cognato é informação importante e imprescindível no DPB, no entanto, apenas o *Minidicionário* e o *Minidicionário Saraiva* (figura 10) registraram-na.

Figura 10 – Verbete *escritorio* (Saraiva)



es.cri.to.rio [eskritorjo] {fc} sm 1. Escriturinha. 2. Porta-joias.

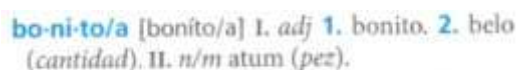
Fonte: Saraiva (2011)

b) Adjetivo

- forma feminina (última letra ou sílaba, exemplo: **bonito/a**, **bonito**, **-ta**)
- classe(s) gramatical(is) diferente(s) (separada(s) por símbolos: ► ■)

Na figura a seguir, o verbete de **bonito/a** do *Diccionario Bilingüe*.

Figura 11 – Verbete *bonito* (*Diccionario Bilingüe*)



bo-ni-to/a [bonito/a] I. adj 1. bonito. 2. belo (cantidad). II. n/m atum (pez).

Fonte: SBS/SGEL (2013)

c) Verbo

- transitividade verbal
- remissão para apêndice de conjugação verbal

A transitividade verbal nem sempre é explicitada, como ocorre nas obras *Diccionario bilíngüe* e *Dicionário Santillana*.

Figura 12 – Verbete *bailar* (*Diccionario Bilingüe*)



bai-lar [bailár] v 1. bailar, dançar. 2. estar bamba.

Fonte: SBS/SGEL (2013)

Em outros dicionários, explicita-se apenas uma transitividade verbal. A indicação de bitransitividade verbal costuma vir após a classe gramatical. No entanto, o *Dicionário Larousse*, conforme mostra a figura a seguir, optou por apresentá-la

separadamente. Primeiro, trouxe os equivalentes do verbo quando transitivo direto e depois aqueles na forma transitiva indireta. Essa forma de apresentação é bastante didática e preferível em um DPB.

Figura 13 – Verbetes *dançar* (Larousse)

**dançar** [dân'sa(s)] < vt -1. [bailar] bailar.  
-2. *fam* [sair-se mal] fastidiarla *Esp*, valer  
gorro *Méx*, marchar *RP*. < vt [bailar]  
bailar.

Fonte: Larousse do Brasil (2009)

#### d) Advérbio

- classe gramatical
- exemplo

Figura 14 – Verbetes *cedo* (WMF)

**cedo** *adv* 1 temprano, pronto (EE): *à noite, vou cedo para a cama* por la noche, me acuesto temprano 2 (depressa) pronto: *cedo perceberam que aquele governo malograria* pronto se dieron cuenta de que ese gobierno se malograria  
• (mais) cedo ou (mais) tarde tarde o temprano

Fonte: WMF Martins Fontes (2011)

Figura 15 – Verbetes *temprano* (Saraiva)

**tem.pra.no/a** [temprano/a] *adj* 1. Temporão. *Sin* prematuro. • *adv* 2. Prematuramente. 3. Cedo. *Ant* tarde. *Llegar* ~ Chegar cedo.

Fonte: Saraiva (2011)

Algumas obras lexicográficas trouxeram, além dessas informações, outras interessantes do ponto de vista do ensino-aprendizagem: unidades fraseológicas e antônimos. A seguir, apresentamos os verbetes de **cedo** do DPB *WMF*, com a presença da expressão fixa “(mais) cedo ou (mais) tarde”, e **temprano** do DPB *Saraiva*, com a inclusão do antônimo *tarde*.

## e) Pronome

- classificação
- observação de uso da palavra, seguida de exemplo

A título de ilustração, apresentamos o verbete **aquello** do DPB *Michaelis*, no qual constam as seguintes informações: pronúncia, classificação e exemplo.

Figura 16 – Verbetes **aquello** (*Michaelis*)

**a.que.llo** [ak'elo] *pron dem Aquilo, es mejor no hablar de aquello con él / é melhor não falar daquilo com ele.*

Fonte: Melhoramentos (2009)

## f) Contração

- forma feminina
- forma no plural
- formação da contração
- boxe explicativo, com remissão para apêndice gramatical

Nem todos os DPBs lematizaram as contrações. O *Dicionário Larousse* trouxe a contração **naquele**, mostrou sua formação, mas, embora necessário, não apresentou o equivalente em espanhol. O *Diccionario Bilingüe*, por sua vez, lematizou a forma feminina **naquela** em entrada diferente, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 17 – Verbetes **naquela** e **naquele** (*Diccionario Bilingüe*)

**na-que-la(s)** [na'kzie(s)] *contr de prep em y pron dem aquela(s), en aquella(s).*  
**na-que-le(s)** [na'keli(s)] *contr de prep em y pron dem aquele, en aquel/aquellos.*

Fonte: SBS/SGEL (2013)

## 2.4 O DICIONÁRIO EM USO: COMPREENDER E PRODUZIR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

No âmbito da Lexicografia, a compreensão textual, oral ou escrita, refere-se ao caminho LE → LM feito pelo usuário do dicionário, a fim de entender os múltiplos significados das unidades lexicais do idioma de aprendizagem. Dicionários voltados a

atender essa habilidade são denominados **para compreensão, para decodificação** ou **passivos**.

Schmitz (2011) faz ressalvas a essas duas últimas noções. De acordo com o pesquisador, o verbo **decodificar**, tomado em sua origem, do campo da criptologia, alude a algo a ser escondido, secreto, que, com muito esforço, artimanhas e, até, cálculos matemáticos, pode ser revelado. Por isso, para Schmitz, parece incoerente essa denominação, posto ser o universo linguístico presente na obra lexicográfica prestes a ser facilmente descoberto (e quer ser descoberto!) pelo estudante, por meio de alguns truques (as habilidades de consulta), mas não de códigos ultrassecratos, como sugere o significado desse verbo.

Sobre a denominação **passivo** (e o seu contrário **ativo**), o pesquisador afirma serem essas noções inadequadas e até mesmo inalcançáveis à amplitude da natureza dessas tarefas:

Por que a noção de compreensão seria uma atividade passiva? E por que a tradução para a língua materna é também passiva, ao passo que a tradução para a língua estrangeira é ativa? Traduzir da estrangeira para a língua materna e traduzir da língua materna para a língua estrangeira são tarefas complexas, que exigem muito esforço e muito tempo de preparação. A noção de passividade sugere um consulente indiferente ou até sem iniciativa. Como podemos saber se o consulente de um dicionário é realmente ativo ou passivo? (SCHMITZ, 2011, p. 101).

As ponderações do autor são, a nosso ver, pertinentes para nossa pesquisa, de modo que, nesta tese, adotamos a expressão **dicionário para compreensão** e **dicionário para produção**.

Em Welker (2006), há uma discussão interessante sobre o uso de dicionários na compreensão textual: nas últimas décadas, com a emergência de abordagens instrumentais para o ensino da leitura e a abordagem comunicativa no ensino de línguas, não se privilegiaram o conhecimento lexical e o uso do dicionário, este visto como interruptor da leitura fluida do texto. Em alguns momentos, o aluno realmente pode acessar o conteúdo global de um texto por meio de estratégias de leitura e inferências, mas, em outros, pode compreendê-lo de forma errônea, em razão do desconhecimento (que não sabe possuir) dos sentidos das unidades lexicais que o compõem. Hulstijn (1993) explica o motivo pelo qual a inferência não deve ser o único meio de compreensão lexical:

Uma pedagogia pobre da leitura [...] frequentemente comete os três seguintes erros [...]: Primeiro, ela leva erroneamente os alunos a acreditarem que o significado de todas as palavras desconhecidas pode ser inferido com base em pistas contextuais. Segundo, ela encoraja os alunos a adotarem um comportamento de adivinhação impetuosa em vez de um de inferência sensata. E, finalmente, ela deixa de ensinar os alunos a darem o último passo necessário no processo de inferência, a saber, a checarem, em caso de dúvida, a correção de sua inferência, consultando um dicionário (HULSTJIN, 1993, p. 142 apud WELKER, 2006, p. 229).

Laufer (1997) trata da importância do conhecimento lexical e os problemas que podem surgir se este não for suficiente:

De longe, o maior obstáculo à boa leitura é o número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. O léxico foi apontado como o elemento que permite a melhor previsão do sucesso na leitura, melhor do que a sintaxe ou a habilidade geral de leitura. Seja qual for o efeito de estratégias de leitura, ele é interrompido se o vocabulário estiver abaixo do nível limiar, isto é, abaixo do mínimo de 3.000 famílias lexicais ou 5.000 itens lexicais (LAUFER, 1997, p. 226 apud WELKER, 2006, p. 226).

Não se trata, portanto, de não estimular os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios sobre a temática de um texto, nem de impedi-los de inferirem os significados de itens lexicais desconhecidos (sobretudo porque, em exames de proficiência, provas de vestibular, e outras avaliações nas quais se verifica o conhecimento de uma LE, o acesso ao dicionário, geralmente, não é autorizado), mas de permitir e estimular a consulta a DPs, quando necessário para a compreensão adequada do texto, já que, como, categoricamente, afirma Schmitz (2011, p. 99): “O dicionário bilíngue me coloca no mundo real onde existem equivalentes seguros”.

A produção textual, oral ou escrita, refere-se ao caminho LM → LE feito pelo usuário do dicionário, a fim de expressar ideia ou conceito no idioma de aprendizagem. Na literatura especializada, é possível encontrar as denominações **dicionário para codificação**, **dicionário ativo** e **dicionário para produção**.

As informações para compreender são, portanto, diferentes das para produzir. Assim, com base em Béjoint (1982), Schmitz (2001), Humblé (2001), Duran (2008), Duran e Schmitz (2011), Nadin (2015), contrapomos a macro e a microestrutura das obras lexicográficas que visem atender a essas necessidades.

Tabela 4 – Dicionário: compreensão textual X produção textual

	<b>Finalidade</b>	<b>Contexto?</b>	<b>Macroestrutura/nomenclatura</b>	<b>Microestrutura</b>
<b>Compreensão textual</b>	Entender ideia, conceito na LM.	Não	Maior, ampla, mais difícil de controlar; palavras frequentes, fora de uso, raras, sofisticadas.	Menor, mais fácil de controlar; (quase) todos os sentidos da palavra-entrada, expressões idiomáticas, palavras compostas e derivadas.
<b>Produção textual</b>	Expressar ideia, conceito na LE.	Sim	Menor, restrita, mais fácil de controlar; palavras frequentes e polissêmicas.	Maior, mais difícil de controlar; equivalentes para cada sentido da palavra-entrada e colocação frequente; informações gramaticais e sintáticas; exemplos; marcas, notas e restrições de uso; fraseologias.

**Fonte:** a própria autora, com base em Béjoint (1982), Schmitz (2001), Humblé (2001), Duran (2008), Duran e Schmitz (2011), Nadin (2015)

Em dicionários impressos, como ressalta Duran (2011), as informações, embora extensas, precisam ser “ajustadas” às questões físicas — tamanho e preço da obra — e ao compromisso com a natureza pedagógica. Já nas mídias eletrônicas/virtuais, não há essa preocupação e pode-se brincar com a **visibilidade/invisibilidade** de informações: se o usuário quiser, por exemplo, ver mais fraseologias relacionadas a uma palavra-entrada, pode clicar no *link* para esse fim, se não quiser, a informação permanece invisível no ambiente eletrônico/virtual.



## **2.5 PESQUISAS SOBRE O USO DO DICIONÁRIO EM ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Nesta subseção, apresentamos um panorama de pesquisas nacionais e internacionais sobre o apoio do DB/DPB, por vezes do DM, nas atividades de compreensão e produção de textos em LE, realizadas no período de 1982 a 2012, a fim de verificar o que dizem os especialistas a respeito dos seguintes itens: aspectos positivos, aspectos a melhorar no DB/DPB espanhol-português/português-espanhol, ponderações, para refletir, crenças desmistificadas, em sala de aula: possibilidades, sugestões de aperfeiçoamento.

Realizamos as buscas por referências em Livros sobre Lexicografia Pedagógica/Lxicografia, no Portal de Periódicos da CAPES e no Banco de Teses & Dissertações da CAPES. Os autores a cujos trabalhos tivemos acesso são: Ard (1982), Ferreira (2006), Gomes (2006), Loguercio (2007), East (2007), Bruton (2007), Durão e Zacarias (2007, 2009), Duran (2008), Chon (2009), Campos (2011), Selistre (2012), Cordeiro (2011), Zacarias (2011), Boonmoh (2012).

Predominam pesquisas sobre obras lexicográficas cujo suporte é o papel e, em menor número, são estudados o dicionário eletrônico, como em Duran (2008) — obras impressas e eletrônicas —, Chon (2009) e Boonmoh (2012).

Tabela 5 – DB/DPB e ensino/aprendizagem de LE

<b>DB/DPB E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE</b>	<b>Compreensão</b>	<b>Produção</b>
<b>ASPECTOS POSITIVOS</b>	FERREIRA (2006): útil na compreensão de textos. LOGUERCIO (2007): benéfico para a aprendizagem e atividades de leitura.	EAST (2007): promove ganhos linguísticos significativos.
		CHON (2009): DB/DM são estratégias comunicativas importantes para aprendizagem de LE; consulta ao DB/DM possibilita ao aluno reconhecer seus problemas linguísticos.
<b>ASPECTOS A MELHORAR NO DB/DPB ESPANHOL-PORTUGUÊS/PORTUGUÊS-ESPANHOL</b>	FERREIRA (2006): ausência de palavras pouco comuns, expressões idiomáticas; verbos irregulares flexionados, unidades lexicais contextualizadas, marcas de uso e informações gramaticais.	DURAN (2008): carência de sentidos e colocações no DBs.
<b>PONDERAÇÕES</b>	FERREIRA (2006): “nem sempre é perfeito”, torna cansativa a leitura de um texto se as consultas foram frequentes: ideal é trabalhar com inferências e consulta.	ARD (1982): “cuidado” com uso deliberado: deve ser combinado ao de outras estratégias educacionais.
	LOGUERCIO (2007): há lacunas entre as reais necessidades dos estudantes e as informações disponibilizadas nos dicionários.	EAST (2007): não influencia significativamente na produção de texto em testes de proficiência.
	CAMPOS (2011): consulta constante pode tornar menos prazerosa a leitura; DM, às vezes, pode ser mais eficaz às necessidades linguísticas dos alunos.	DURAN (2008): DPBs parecem atender melhor às necessidades dos alunos do que os DBs.
	SELISTRE (2012): ausência de padrões lexicográficos coerentes e bem definidos.	CHON (2009): consulta ao DB/DM pode incorrer em problemas lexicais secundários;

		<p>problemas causados pelo DB/DM decorrem da escolha inadequada de sinônimos, sofisticação e estilo linguístico.</p> <p>BOONMOH (2012): as habilidades lexicográficas são influenciadas por proficiência na LE e habilidades de aprendizagem.</p>
<b>PARA REFLETIR</b>	CAMPOS (2011): reflexões com colegas de sala e uso de DM podem ser mais proveitosos do que consultar o DB.	ARD (1982): contemplar idiomas próximos linguística e culturalmente aumenta as chances de consultas exitosas.
		BRUTON (2007): pesquisas podem ter como foco os ganhos linguísticos dos alunos, em vez de centrarem-se nos erros deles.
		CHON (2009): alunos recorrem primeiramente ao próprio conhecimento, depois vão ao DB/DM e, geralmente, selecionam a primeira informação do verbete; eles não têm ideia predeterminada do que o dicionário oferece.
<b>CRENÇAS DESMISTIFICADAS</b>	CAMPOS (2011): atividades de tradução podem ser positivas.	ARD (1982): pausa nas tarefas escolares não é culpa apenas do DB; proibir seu uso não evita influência da LM e de erros lexicais.
		DURÃO e ZACARIAS (2007): maior proficiência na LE não implica em melhor uso da obra lexicográfica.
		CHON (2009): bom nível de proficiência na LE não proporciona mudanças qualitativas no processo de reflexão sobre a escrita.

<b>EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES</b>	FERREIRA (2006): o professor deve estimular o prazer da descoberta no aluno, quando da consulta ao DB.	ARD (1982): uso combinado com outra estratégia didática.
	CAMPOS (2011): ensinar a usá-lo.	GOMES (2006), DURÃO e ZACARIAS (2007), CORDEIRO (2011), BOONMOH (2012): ensinar a usá-lo.
		BRUTON (2007): uso combinado com <i>feedback</i> do professor.
		EAST (2007): combinar seu uso com <i>feedback</i> do professor promove expansão vocabular a curto prazo.
		DURAN (2008), CORDEIRO (2011): uso combinado com DM.
<b>SUGESTÕES DE APERFEIÇOAMENTO</b>	LOGUERCIO (2007): apresentar exemplos de linguagens coloquial e formal, formas irregulares, locuções e expressões idiomáticas; tratamento específico para cada categoria de palavras, especialmente as dos articuladores discursivos; trazer exemplos de linguagem coloquial e formal; elaboração de DBs com público-alvo e função específicos.	TARP (2004): acrescentar a função de compreensão, tornando-o, então, um dicionário bifuncional. Para o consulente, a bifuncionalidade do dicionário é conveniente.
		GOMES (2006): melhorar a microestrutura, trazendo equivalentes, elementos diferenciadores, tais como, marcações semânticas, gramaticais, marcas de uso e rótulos.
		CHON (2009): tornar mais acessível a metalinguagem do DB/DM.
		DURAN (2008): trazer uso da língua, com exemplos, a fim de desambiguar sentidos, e notas de uso; basear-se em <i>corpora</i> de <i>aprendentes</i> ; proporcionar consulta de pouco esforço e rápida.

		DURÃO e ZACARIAS (2009): apresentar explicações contrastivas, de modo a prever as possíveis interferências da LM na LE.
	SELISTRE (2012): elaborá-lo com base em listas de frequência e relevância, e <i>corpus</i> extraído de textos de livros didáticos do EM.	ZACARIAS (2011): acompanhar o DB de um Guia de Estudo; compor a microestrutura de informações contrastivas, por meio de notas explicativas/comentários.
		BOONMOH (2012): tornar o DB/DM intuitivo.

**Fonte:** a própria autora, com base em levantamento bibliográfico

Do universo de pesquisas analisadas, verificamos já terem sido elaborados parâmetros lexicográficos para dicionários bilíngues de compreensão (SELISTRE, 2012) e produção (DURAN, 2008), bem como terem sido pensadas sugestões para melhor apresentação do texto lexicográfico bilíngue. No entanto, ainda há poucos trabalhos cujo foco seja o apoio de obras lexicográficas no âmbito de E/LE: uma dissertação de mestrado dedicada à compreensão textual (FERREIRA, 2006) e um artigo científico sobre a produção textual (DURÃO; ZACARIAS, 2009). Tampouco o estudante de E/LE, do Ensino Médio foi contemplado enquanto público-alvo de DPBs, como apresentamos na “Introdução” desta tese. Tais constatações apontam a necessidade de se pensar a elaboração de parâmetros lexicográficos para o DPB, com vistas a potencializar, ainda mais, o valor pedagógico dessa obra lexicográfica, cujo usuário seja o adolescente *aprendente* de E/LE do Ensino Médio, objetivo desta pesquisa de Doutorado, feita por meio da análise e da interpretação dos dados da pesquisa de campo, combinada aos resultados das pesquisas anteriormente realizadas, elencadas na tabela.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa situa-se na área de ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e é de natureza quanti-qualitativa. Voltada para o processo de ensinar e aprender línguas, trata-se de uma “pesquisa na sala de aula” (ANDRÉ, 1996, p. 86).

A natureza qualitativa justifica-se devido a: olhar vertical da pesquisadora em relação aos dados coletados; inserção em contexto real de educação; interface com a Linguística Aplicada, por meio do diálogo entre a Lexicografia Pedagógica e o contexto de ensino-aprendizagem de LE.

#### 3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Esta pesquisa divide-se em duas etapas. A primeira, na sala de aula, com a realização da pesquisa de campo. A segunda refere-se à análise dos dados coletados, com a posterior elaboração dos parâmetros lexicográficos pedagógicos.

Na pesquisa de campo, acompanhamos as aulas de E/LE no Ensino Médio de de uma escola pública e uma escola privada. Essas aulas foram ministradas pelos próprios professores da disciplina. Nelas, incentivou-se o uso de DPBs português-espanhol/espanhol-português durante as atividades de produção e compreensão textuais escritas.

Paralelamente à produção e à compreensão de textos, os participantes preencheram fichas de consulta de unidades lexicais nas obras lexicográficas. Nessa ficha, constam os seguintes itens:

- **Dudas:** palavra/expressão cujo equivalente se deseja saber.
- **Libro, página, ejercicio:** informação sobre a atividade (do livro didático ou elaborada pelo(a) docente) na qual surgiu a dúvida lexical.
- **Diccionario(s) consultado(s):** obra lexicográfica consultada para sanar a dúvida.
- **Dirección:** especificidade da direção consultada, espanhol-português ou português-espanhol.
- **Palabra de búsqueda:** entrada consultada.
- **¿Encontraste lo que buscabas?:** resposta “sim” ou “não”.
- **Palabra/expresión eligida:** equivalente escolhido como resposta à dúvida.

- **Apuntes, observaciones:** impressões sobre a consulta, o dicionário consultado ou o equivalente escolhido. Essa coluna foi pouco usada pelos participantes. Nas atividades de produção textual escrita, não houve registro de observações. Desse modo, no momento da escrita da tese, substituímos essa coluna por outra, intitulada “Palavra/expressão empregada no texto”, conforme explicamos a seguir.
- **Palavra/expressão empregada no texto:** essa coluna não constava nas fichas de consulta entregues aos alunos, tendo sido por nós preenchida e incluída quando da análise dos dados, e somente nos registros relacionados à produção textual escrita.

Por meio da análise quantitativa das fichas de consulta, verificou-se que tipo(s) de informação lexicográfica o estudante pesquisa nos DBPs de E/LE e como busca essa informação. Nas produções textuais escritas, foram verificadas as unidades lexicais empregadas após consulta nas obras lexicográficas e se houve ou não recorrência de erros. Os erros foram classificados com base no critério gramatical do modelo da Análise de Erros (DURÃO, 2004, p. 94)<sup>34</sup>, a saber: a) erro fonológico e ortográfico; b) erro morfológico; c) erro sintático ou morfossintático; d) erro léxico-semântico.

A análise qualitativa das informações requeridas pelos *aprendentes* e de como estas foram ou não apresentadas pelos dicionários, respaldada pela Lexicografia Pedagógica, permitiu-nos observar acertos e desacertos dos DPBs e em que medida estes atendem às intenções comunicativas de seu público-alvo.

Ambas as análises realizadas (quantitativa e qualitativa) dos dados referentes às necessidades dos consulentes e do texto lexicográfico apresentado nos DPBs consultados culminou na elaboração dos parâmetros lexicográficos para DPBs voltados aos alunos brasileiros de E/LE do Ensino Médio, presentes no capítulo 5 desta tese.

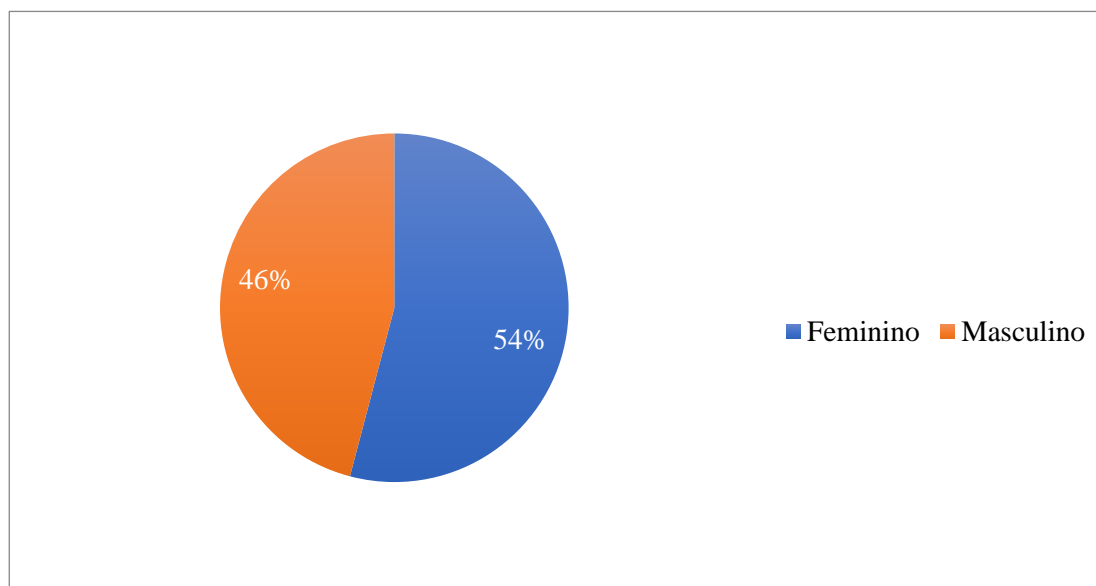
### 3.4 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi aplicada em duas escolas, uma pública e outra privada, e contou com 43 participantes, estudantes dos 1º e 3º anos do Ensino Médio, sendo 54% estudantes do gênero feminino e 46%, do gênero masculino.

---

<sup>34</sup> Para aprofundamento teórico sobre o modelo da Análise de Erros, consultar Durão (2004).

Gráfico 1 – Frequência de alunos correspondente ao gênero



Fonte: a própria autora

Apresentamos, a seguir, esses dois contextos.

### 3.4.1 Escola pública

No âmbito do ensino público, realizamos a pesquisa em uma escola estadual, localizada na periferia de uma cidade de grande porte, na região central do estado de São Paulo. Nesse espaço, a disciplina de Espanhol faz parte do Programa Escola da Família<sup>35</sup>, portanto, opcional e ministrada aos sábados, das 9h às 11h.

A seleção dessa escola justifica-se por ter sido a única do município a permitir a realização da pesquisa de campo. As demais escolas, em número de cinco, não autorizaram a presença da pesquisadora nas aulas.

Os participantes da pesquisa são dez alunos do 1º ano do Ensino Médio: participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5, participante 6, participante 7, participante 8, participante 9, participante 10. Os nomes deles foram trocados, de modo a assegurar o sigilo da pesquisa e preservar a integridade dos estudantes.

Antes do início da pesquisa, submetemos o projeto da pesquisa à Plataforma Brasil. O projeto foi aprovado e registrado sob o número 26528414.6.0000.5400.

<sup>35</sup> O Programa Escola da Família foi criado em 2003, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com a finalidade de, nas escolas estaduais, aos sábados e domingos, promover atividades para favorecer a inclusão social e fortalecer a identidade da comunidade local. Informações extraídas do *site*: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/default.html>>. Acesso em: 15 mar. 2016.



Posteriormente, entregamos à diretoria da escola uma **Carta proposta de intervenção pedagógica** (presente nos **Apêndices** desta tese), na qual apresentamos a finalidade do trabalho, os pressupostos teóricos, a necessidade da realização da pesquisa de campo e suas etapas, e pedimos autorização para a realização desta no colégio.

A princípio, tínhamos como objetivo inserir-nos apenas no contexto público de educação. Contudo, em razão da necessidade de maior quantidade de dados, pois aqueles coletados no primeiro momento da pesquisa pareciam-nos insuficientes, optamos pela inserção no âmbito privado de ensino.

Apresentamos, a seguir, o cronograma de atividades realizadas na escola, de 26/07/2014 a 29/11/2014, totalizando 17 encontros. Em seguida, apresentamos as aulas nas quais os estudantes realizaram atividades de compreensão escrita e/ou produção textual escrita e fizeram uso das fichas de consulta. Por essa razão, as aulas 10 e 11 não são comentadas, já que os estudantes não preencheram esse instrumento de pesquisa, tampouco escreveram textos.

Tabela 6 – Cronograma de atividades na escola pública

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NA ESCOLA PÚBLICA		
DATA	ENCONTRO	ATIVIDADES REALIZADAS
26/07/2014	1	Apresentação da pesquisa; aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
09/08/2014	2	Aplicação de questionários sobre o perfil do aluno em relação ao uso do dicionário na aula de E/LE.
16/08/2014	3	Atividades de compreensão escrita: <i>Síntesis 1</i> , p. 46; 47, ex. 2.
30/08/2014	4	Atividades de compreensão escrita: <i>Síntesis 1</i> , p. 48-50.
06/09/2014	5	Produção textual: texto informativo de personagem do folclore brasileiro.
13/09/2014	6	Continuação da produção de texto informativo de personagem do folclore brasileiro.
20/09/2014		Não houve aula.
27/09/2014		Os alunos não foram à aula, em razão de forte chuva.
04/10/2014		Não houve aula, em razão das eleições municipais.
11/10/2014	7	<i>Síntesis 1</i> , p. 62-63
18/10/2014	8	<i>Síntesis 1</i> , p. 64-66
25/10/2014	9	<i>Síntesis 1</i> , p.70-71
01/11/2014		Não houve aula, em razão de o professor ter adoecido.
08/11/2014	10	<i>Síntesis 1</i> , p. 70-71.
15/11/2014		Feriado nacional
22/11/2014	11	<i>Síntesis 1</i> , p. 90-94, produção de texto: autorretrato.
29/11/2014	12	Continuação da produção textual de autorretrato; último dia de aula do ano letivo.

Fonte: a própria autora

➤ **1º encontro (26/07/2014)**

No primeiro encontro, foi apresentada a pesquisa de Doutorado em andamento: sua finalidade, a instituição a qual está vinculada e a justificativa para realizar a pesquisa de campo na escola. Especificaram-se os procedimentos da pesquisa de campo e os instrumentos a serem utilizados. Igualmente, foi entregue aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que levassem aos pais ou responsáveis e, caso autorizados a participarem da pesquisa, trouxessem-nos assinado na aula seguinte.

➤ **2º encontro (09/08/2014)**

Nesse dia, os participantes trouxeram o TCLE assinado. Depois, responderam a um questionário, cujo objetivo era traçar o perfil do aluno em relação ao uso do dicionário na aula de E/LE. Para tanto, estava composto de 17 questões e dividido 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 adaptado de um instrumento utilizado pelo grupo de pesquisa “*Lexicografía y Lingüística de Corpus*”, da *Universidad de Alicante*, na Espanha (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2007).

Como não foi possível aplicá-lo na escola privada, por escassez de tempo hábil, decidimos não incluir as reflexões dele resultantes nesta tese e as publicamos, meu orientador e eu, no artigo científico intitulado “Consulente-aprendente de Espanhol como Língua Estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário” (VARGAS; NADIN, 2016), no periódico *Diálogos Pertinentes*.

➤ **3º encontro (16/08/2014)**

Nessa aula, os alunos realizaram atividades de compreensão e produção escritas, propostas no livro didático (LD). Tais atividades constam da “*Unidad 3 – ¿Qué hacemos?*”, a qual tem como finalidade levar o aluno a expressar fatos do cotidiano em língua espanhola, perceber a passagem do tempo como uma questão cultural e ter contato com textos literários de escritores hispanofalantes. Estiveram presentes e fizeram as atividades os alunos: participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5, participante 6, participante 7, participante 8 e participante 9.

Nesse dia, o professor propôs os exercícios das páginas 46 e 47. Na atividade da página 46, os alunos tinham de completar os espaços de uma página de agenda semanal, com as atividades de cada dia. Para tanto, podiam usar as expressões fornecidas no exercício e outras mais de livre escolha. É relevante destacar que, para escrever outras frases, o exercício propõe ao estudante consultar o dicionário, sem especificar, contudo, a natureza dessa obra lexicográfica. Não tivemos acesso às frases elaboradas para essa atividade, pois foram feitas no livro. Por isso, nesse caso, analisamos apenas as consultas relacionadas à compreensão textual escrita.

Na página 47, há uma tira do quadrinista argentino Liniers, na qual os personagens remetem a ações cotidianas. Após a leitura desta, no exercício 1, deve-se completar uma tabela de conjugação de verbos que indicam ações do dia a dia, como *despertarse, lavarse, cenar*, etc., no presente do indicativo. No exercício 2, por sua vez, propõe-se a leitura de trechos do conto “El insomnio”, do escritor cubano Virgilio Piñera. Os estudantes devem realizar a ordenação destes, a fim de estabelecer coesão, coerência e unidade de sentido, e destacar os verbos conjugados no presente do indicativo.

A seguir, apresentamos digitalizadas as páginas 46 e 47 do LD.



Figura 19 – Síntesis, página 47

capítulo 3

**GRAMÁTICA BÁSICA**

**PRESENTE DE INDICATIVO**

*Adaptado de Liniers, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.*

1 Completa la tabla con los verbos en presente de indicativo:

Despertarse	Desayunar	Leer	Salir	Trabajar	Volver	Cenar	Acostarse
me despierto		leo	salgo	trabajo	vuelvo	ceno	me acuesto
te despiertas	desayunas	lees	sales		vuelves	cenas	te acuestas
	desayuna	lee	sale	trabaja	vuelve		se acuesta
nos despertamos	desayunamos		salimos	trabajamos	volvemos	cenamos	
os despertáis	desayunáis	leéis	salís	trabajáis	volvéis	cenáis	os acostáis
se despiertan	desayunan	leen		trabajan		cenan	se acuestan

2 Lee estos fragmentos del cuento “En el insomnio”, del cubano Virgilio Piñera, ordénalos y destaca los verbos en presente de indicativo:

A las tres de la madrugada se levanta. Despierta al amigo de al lado y le confía que no puede dormir. Le pide consejo. El amigo le aconseja que haga un pequeño paseo a fin de cansarse un poco. Que enseguida tome una taza de tilo y que apague la luz.

A las seis de la mañana carga un revólver y se levanta la tapa de los sesos. El hombre está muerto pero no ha podido quedarse dormido. El insomnio es una cosa muy persistente.

Hace todo esto pero no logra dormir. Se vuelve a levantar. Esta vez acude al médico. Como siempre sucede, el médico habla mucho pero el hombre no se duerme.

El hombre se acuesta temprano. No puede conciliar el sueño. Da vueltas, como es lógico, en la cama. Se enreda entre las sábanas. Enciende un cigarro. Lee un poco. Vuelve a apagar la luz. Pero no puede dormirse.

*Virgilio Piñera, Cuentos completos, Madrid, Alfaguara, 1999.*

47



➤ 4º encuentro (30/08/2014)

Nessa aula, os alunos participante 10, participante 1 e participante 3, realizaram as atividades das páginas 48, 49 e 50 do LD, presentes no capítulo 3, cuja finalidade era trabalhar os numerais cardinais e ordinais, como se pode constatar nas imagens a seguir.

Figura 20 – Síntesis, página 48

3 Completa las frases sobre la rutina de Alicia con los verbos de la actividad 1.

Alicia se despierta a las siete y media.

- \_\_\_\_\_ con su familia a las ocho.
- \_\_\_\_\_ de casa a las nueve.
- \_\_\_\_\_ en el aeropuerto.
- \_\_\_\_\_ a casa a las cinco.
- \_\_\_\_\_ a las nueve.
- \_\_\_\_\_ una novela.
- \_\_\_\_\_ a las once.

LOS  
CARDINALES

Observa los numerales cardinales en el cuadro:

0 – cero	14 – catorce	28 – veintiocho	200 – doscientos/as
1 – uno/a	15 – quince	29 – veintinueve	300 – trescientos/as
2 – dos	16 – dieciséis	30 – treinta	400 – cuatrocientos/as
3 – tres	17 – diecisiete	31 – treinta y uno/a	500 – quinientos/as
4 – cuatro	18 – dieciocho	32 – treinta y dos	600 – seiscientos/as
5 – cinco	19 – diecinueve	40 – cuarenta	700 – setecientos/as
6 – seis	20 – veinte	50 – cincuenta	800 – ochocientos/as
7 – siete	21 – veintiuno/a	60 – sesenta	900 – novecientos/as
8 – ocho	22 – veintidós	70 – setenta	1 000 – mil
9 – nueve	23 – veintitrés	80 – ochenta	1 200 – mil doscientos/as
10 – diez	24 – veinticuatro	90 – noventa	100 000 – cien mil
11 – once	25 – veinticinco	100 – cien	1 000 000 – un millón
12 – doce	26 – veintiséis	101 – ciento uno/a	1 000 000 000 – mil millones
13 – trece	27 – veintisiete	134 – ciento treinta y cuatro	1 000 000 000 000 – un billón

¡ENTÉRATE!

- La conjunción *y* sólo se pone entre la decena y la unidad de los números compuestos: 49 – *cuarenta y nueve*; 149 – *ciento cuarenta y nueve*; 1 149 – *mil ciento cuarenta y nueve*.
- Los números del veintiuno al veintinueve se escriben en una sola palabra.
- Los números *uno* y *veintiuno* delante de sustantivos masculinos son apocopados: ¿Cuántos años tienes? *Tengo veintiuno.* / *Tengo veintiún años.*
- A diferencia del portugués, en español el número *dos* no cambia de género: *Tengo dos hermanos.* / *Tengo dos hermanas.*

Mira como se usa:

Quizá unos *diez* días, ¿qué te parece?

Figura 21 – Síntesis, página 49

capítulo 3

Lee estos datos curiosos y escribe con letras los números:

**bullet números**

**500** caracoles comen los frijoles por año.

Una persona común  
rie aproximadamente  
**15** veces por día.

Científicos ale-  
manes estiman  
que por la Tierra  
han pasado  
**79**  
mil millones de  
seres humanos  
(hoy somos 6 mil  
millones, poco  
menos del 10%)

**57%**  
de los santiaguinos asegura no estar  
conforme con el sueldo que recibe  
por su trabajo, pero el  
**70%**  
se manifiesta a gusto por el lugar en  
donde se desempeña.

**25,000**  
trabajadores  
murieron du-  
rante la cons-  
trucción del  
Canal de Pana-  
ma; **20,000** de  
ellos por la ma-  
laria o la fiebre  
amarilla.

**100**  
diferentes sonidos  
vocales pueden  
producir los gatos;  
los perros sólo 10.

**63,000**  
árboles se  
talan para  
obtener la  
edición do-  
minical del  
diario New  
York Times.

**La lombriz no  
tiene ojos, no  
tiene patas, no  
tiene oídos, no  
tiene dientes,  
pero tiene  
10  
corazones.**

**La empanada más gran-  
de que se ha cocinado en  
Chile pesó 3,400 KILOS y  
batió el Récord Guinness.**

**55,000**  
kilos de basura se  
generan a diario en  
Walt Disney World.

**Algunas  
plantas  
de bambú  
pueden  
crecer  
90<sup>cm</sup>  
en un día.**

20 conoce más - agosto 08

Adaptado de Conveca más, Santiago de Chile, agosto de 2008.

49

Fonte: Martin (2010)



Figura 22 – Síntesis, página 50

¿Qué hacemos?

5 Contesta a las preguntas:

- ¿Cuál es tu número de teléfono?
- ¿Cuál es el número de tu casa?
- ¿Cuánto cuesta el billete de autobús?
- ¿Cuál es el número de tu carné de identidad?



**LOS ORDINALES**

Observa los numerales ordinales en el cuadro:

1 <sup>º</sup> – primero/a	6 <sup>º</sup> – sexto/a	11 <sup>º</sup> – undécimo/a	16 <sup>º</sup> – decimosexto/a
2 <sup>º</sup> – segundo/a	7 <sup>º</sup> – séptimo/a	12 <sup>º</sup> – duodécimo/a	17 <sup>º</sup> – decimoséptimo/a
3 <sup>º</sup> – tercero/a	8 <sup>º</sup> – octavo/a	13 <sup>º</sup> – decimotercero/a	18 <sup>º</sup> – decimoctavo/a
4 <sup>º</sup> – cuarto/a	9 <sup>º</sup> – noveno/a	14 <sup>º</sup> – decimocuarto/a	19 <sup>º</sup> – decimonoveno/a
5 <sup>º</sup> – quinto/a	10 <sup>º</sup> – décimo/a	15 <sup>º</sup> – decimoquinto/a	20 <sup>º</sup> – vigésimo/a

Mira como se usa:

Es la **segunda** vez que vienes a Argentina, ¿verdad?

6 Escribe con letras los numerales ordinales:

- 69<sup>º</sup> \_\_\_\_\_
- 13<sup>º</sup> \_\_\_\_\_
- 100<sup>º</sup> \_\_\_\_\_
- 48<sup>º</sup> \_\_\_\_\_
- 22<sup>º</sup> \_\_\_\_\_
- 37<sup>º</sup> \_\_\_\_\_

7 Completa con **primer / primero** o **tercer / tercero**:

- Hoy es el (1<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_ día del mes de marzo.
- Tengo dos hermanos mayores. Soy el (3<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_.
- Siempre he sido el (1<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_: (1<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_ hijo,  
(1<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_ nieto, (1<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_ sobrino.
- El (3<sup>º</sup>) \_\_\_\_\_ día de clase tenemos que llevar todos los libros.

**¡ENTÉRATE!**

- Los ordinales se usan muy poco después del décimo. Se suelen sustituir por los cardinales: Trabajo en el **veigésimo** piso. Trabajo en el **piso veinte**.
- Los ordinales **primero** y **tercero** pierden la **o** delante de un nombre masculino singular: Vivo en el **primer** piso. Hoy es el **tercer** día de vacaciones.

50

Fonte: Martin (2010)

Após a apresentação dos numerais cardinais, de suas especificidades e diferenças em relação à língua portuguesa, os alunos fizeram os exercícios 3 e 4, nos quais deveriam praticar a escrita desses numerais. A proposta seguinte foi levar os estudantes a (re)conhecerem os numerais ordinais, bem como suas particularidades, para, adiante, escrevê-los nas questões 6 e 7.

➤ **5º e 6º encontros (06/09/2014 e 13/09/2014)**

Nos quinto e sexto encontros, o professor pediu aos alunos que produzissem um texto informativo sobre um ser fantástico do folclore brasileiro. Essa produção textual foi solicitada depois de os alunos realizarem a leitura e a compreensão escrita de uma lenda da cultura popular indígena paraguaia, intitulada “*La noche de Baio*”, presente nas páginas 51, 52 e 53 do LD. Cinco alunos escreveram o texto: participante 9, participante 3, participante 8, participante 10 e participante 1. Os seres fantásticos apresentados pelos estudantes foram Boitatá, Lobisomem e Corpo-seco.

A seguir, apresentamos digitalizadas as páginas 51, 52 e 53 do LD.

Figura 23 – Síntesis, página 51

PARA LEER Y REACCIONAR

TEXTO PRINCIPAL

**1** Lee la leyenda aché:

### La noche de Baio

Cuando los hombres no sabían dormir, el Sol estaba quieto, siempre brillando en el mismo lugar del cielo. Los hombres se movían por la selva. Cazaban, pescaban, montaban sus campamentos aquí y allá. Vivían en un día eterno sobre una tierra iluminada por la luz del Sol inagotable.

Un día, el hombre y su hijo seguían el rastro a un venado y llegaron a un claro del bosque donde no habían estado jamás. En medio de la hierba vieron una gran olla de barro.

– Esta ha de ser la olla de Baio – dijo el padre a su hijo.

Baio es el genio del bosque. Dicen que si un hombre se atreve a mirar dentro de su olla despertará la ira de Baio y su castigo será implacable.

Pero el ser humano es curioso. Y el hijo del hombre, fascinado por el enorme cacharro de barro, no pudo reprimir el deseo de ir a ver qué había dentro de la olla. No escuchó a su padre decirle que se marcharan de inmediato, que no acercara la oreja para escuchar los ruidos extraños que procedían del interior. No hizo ningún caso cuando el padre, enfadado, le gritó desde lejos que dejara de dar golpecitos en la olla con la punta del palo de su arco. Hasta que la olla, mucho más frágil de lo que parecía, se resquebrajó.

Por la grieta salió una inmensa mancha negra que se extendió y cubrió el cielo y todo lo que había sobre la Tierra. Salieron animales desconocidos que fueron a perderse entre la noche. Y no se les veía. Sólo se escuchaban sus ruidos extraños desde lejos, en medio de la oscuridad. Una enorme bola de plata atravesó también la grieta. Subió al cielo y se escondió detrás de las tinieblas.

El hombre y su hijo, aterrados, ciegos, volvieron a tientas a casa. Tardaron mucho en llegar, porque, acostumbrados a la luz del Sol, sólo sabían guiarse por sus ojos. Y no encontraron el campamento hasta que supieron aguzar el oído y reconocer las voces de su gente.

– ¿Qué ha pasado? – preguntaban todos.

– ¿Qué se ha hecho del Sol? Estamos perdidos, no nos podemos mover.

El hijo del hombre se echó a llorar y les contó que había roto la olla de Baio y que había desatado su ira. Y ése era el origen de toda aquella oscuridad.



Fonte: Martin (2010)

Figura 24 – Síntesis, página 52

¿Qué haremos?

El tiempo pasaba y la vida era una noche que no tenía fin. Los hombres, asustados, no querían entrar a cazar en la selva oscura donde se oían ulular búhos invisibles y rugir fieras al acecho. Era fácil perderse para siempre sin la luz que les indicara el camino de vuelta. Y empezaron a sentir hambre y frío. Para calentarse, prendieron una hoguera con cera de abejas. El humo de la cera subió y subió, atravesó la oscuridad y llegó hasta el Sol que se echó a andar por el cielo y salió de detrás de las tinieblas.

Desde entonces el Sol no deja de caminar por las alturas. Comienza al amanecer y sigue su andadura hasta que se pierde más allá de los montes. Después viene la noche y, con ella, la Luna de plata. En ese momento los hombres se reúnen alrededor del fuego, se cuentan historias y duermen esperando ver llegar de nuevo al Sol caminante que les da la luz.

*Recopilación de Mario Asunta, Cuentos y leyendas de América Latina. Los mitos del Sol y la Luna, Barcelona, Editorial Océano, 2002.*

2 Ordena los cuadros de la historieta:

Fonte: Martin (2010)

Figura 25 – Síntesis, página 53

Contesta:

a. ¿De qué trata el texto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. ¿Qué cosas hacen los hombres antes del apareamiento de la noche?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. ¿Qué provoca el cambio?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: Martin (2010)

➤ **9º e 10º encontros (25/10/2014 e 08/11/2014)**

Durante essas duas aulas, os alunos realizaram as atividades das páginas 70 e 71 do LD, cuja proposta era levá-los a reconhecer a importância dos dicionários no ensino de LE, especialmente, os monolíngues e os bilíngues, e conhecer as diferenças na microestrutura de um e de outro. No exercício 1, os estudantes tinham de pesquisar, na obra lexicográfica, palavras em espanhol e escrever seus equivalentes em português. Já no exercício 2, deveriam, mediante consulta ao dicionário, verificar se determinadas palavras na LE eram masculinas ou femininas.

As atividades exploravam os falsos cognatos e os heterogênicos, respectivamente, sem, contudo, mencionar tratarem-se desse tipo especial de unidade léxica, ficando, portanto, a cargo do professor dar essa explicação. Tampouco foi especificado o tipo de dicionário a ser consultado pelos aprendizes, monolíngue ou bilíngue. No exercício 1, especialmente, essa informação era imprescindível, já que se solicitavam os equivalentes de tradução, portanto, uma obra bilíngue era a fonte de pesquisa mais apropriada. Já no exercício 2, tanto o bilíngue quanto o monolíngue auxiliaram os estudantes a identificarem os gêneros das palavras. No entanto, o dicionário bilíngue, por trazer o contraste entre ambos os idiomas, facilitaria, certamente, a percepção dessa diferença de gêneros.

Nas fichas de consulta, os alunos registraram as consultas relacionadas ao primeiro exercício, de falsos amigos.

A seguir, apresentamos digitalizadas as páginas 70 e 71 do LD.



Figura 26 – Síntesis, página 70

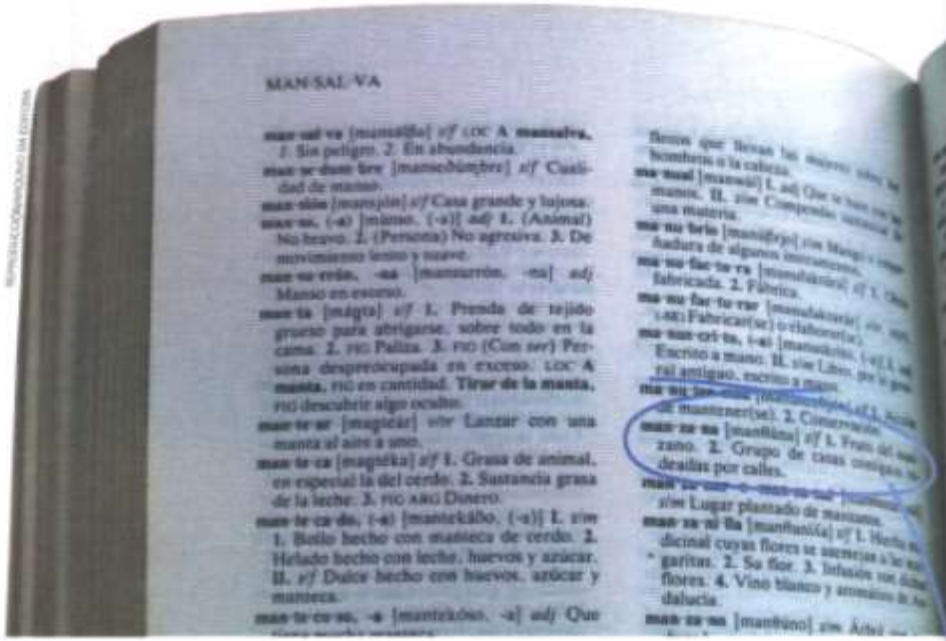
**APRENDE UN POCO MÁS**

LOS  
DICCIONARIOS

Para aprender una lengua extranjera es fundamental consultar los diccionarios con frecuencia. Aunque existen los especializados (de sinónimos y antónimos, de términos jurídicos, etc.), utilizamos a menudo dos tipos más comunes:

**1 Diccionario monolingüe**, que presenta tanto las palabras como su significado en la propia lengua extranjera. Se indica didácticamente porque cuando el estudiante busca el significado de una palabra aprende otras.

Observa cómo un diccionario monolingüe puede presentar las palabras:



La separación en sílabas enseña cómo se divide la palabra.	Presenta la transcripción fonética de la palabra, o sea, como suele ser pronunciada.	Enseña que la palabra es un sustantivo femenino.	Presenta la primera acepción de la palabra.
--	--	--	---

**man·za·na** [manθána] s/f **1. Fruto del manzano. 2. Grupo de casas contiguas rodeadas por calles.**

Trae otra acepción de la palabra.
-----------------------------------

Diccionario de bolsillo de la lengua española, Madrid, SGEL, 1988.

Fonte: Martin (2010)

Figura 27 – Síntesis, página 71

**2 Diccionario bilingüe**, que, además de algunas de las informaciones que ya hemos observado en el diccionario monolingüe, presenta la traducción de la palabra. Nos ofrece la posibilidad de buscar un término desconocido a partir de otro que ya conocemos.

Por supuesto que el diccionario bilingüe presenta dos entradas de la palabra, o sea, una en cada lengua:

**ESPAÑOL-PORTUGUÉS**

**man-za-na** *s.f.* *Esp.* Quarteirão, quadra. *Dar la vuelta a la manzana.* Dar a volta no quarteirão.  
**man-za-no/a** *s.m.* *Bot.* 1. Macieira. ■ *s.f.* 2. Maçã.

**PORTUGUÉS-ESPAÑOL**

**maçã** *s.f.* *Bot.* Manzana. • **Maçã do rosto.** Pómulo.

*Eugenia Flávio y Gretel Eric Fernández, Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol, São Paulo, Ática, 1994.*

**1** Busca estas palabras en el diccionario y escribe en portugués qué significan:

a. crianza _____	m. exquisito _____
b. mijar _____	n. taza _____
c. polvo _____	ñ. copa _____
d. tapa _____	o. berro _____
e. zurdo _____	p. remolacha _____
f. extrañar _____	q. zanahoria _____
g. oso _____	r. gamba _____
h. refresco _____	s. calamar _____
i. pipa _____	t. lechuga _____
j. basura _____	u. lechuza _____
k. cepillo _____	v. gaseosa _____
l. apellido _____	w. vaso _____

**2** Consulta el diccionario y averigua si estas palabras son masculinas (M) o femeninas (F) en español:

<input type="radio"/> leche	<input type="radio"/> lenguaje	<input type="radio"/> viaje
<input type="radio"/> protesta	<input type="radio"/> país	<input type="radio"/> miel
<input type="radio"/> sal	<input type="radio"/> nariz	<input type="radio"/> sangre
<input type="radio"/> papel	<input type="radio"/> color	<input type="radio"/> puente



➤ **11º e 12º encontros (22/11/2014 e 29/11/2014)**


Os estudantes iniciaram a unidade 5 do LD, intitulada “¿*Qué te gusta?*”, cujo tema é a alimentação, por meio da qual se pretende que os estudantes reconheçam a comida como um elemento cultural de um povo e saibam expressar, na LE, seus gostos e preferências.

As atividades compreenderam as páginas 90 a 94: nas páginas 90 e 91, realizaram uma compreensão oral, de uma situação de restaurante; nas páginas 92 e 93, fizeram a leitura de um cardápio e uma produção oral, cuja finalidade era reelaborar o diálogo do restaurante, substituindo os pratos pedidos pelas personagens pelos apresentados no cardápio dessas páginas; por fim, na página 94, realizaram exercícios sobre o verbo *Gustar*.

A seguir, apresentamos digitalizadas as páginas 90 a 94 do LD.

Figura 28 – Síntesis, página 90

DIÁLOGO



**1** Escucha lo que piden Pepa y Graciela en un restaurante y corrige la nota del camarero:

**PARA OÍR Y COMPRENDER**

REPRODUCCIÓN AUTORIZADA POR EDITORIAL

Cantidad	Descripción
1	ensalada completa con mayonesa
1	ensalada verde
1	filete de pollo a la plancha
1	lenguado asado con verduras
1	cerveza
1	gaseosa
1	arroz con leche
1	flan
2	café

**CONSUMICIÓN** N° 031


Nombre: Alonso Mesa: 11

REPRODUCCIÓN AUTORIZADA POR EDITORIAL

**2** Escucha otra vez el diálogo y verifica si has corregido adecuadamente la nota:

**3** Camarero: Buenas noches, señoras. Aquí tienen la carta.  
Pepa: Gracias. ¿Qué quieres de primero, Graciela?  
Graciela: Todavía no lo he pensado. A ver... bueno, quiero una ensalada. Camarero, ¿qué tiene la ensalada completa?  
Camarero: Lechuga, berro, zanahoria, remolacha, aceitunas y patatas. La acompaña una salsa de mayonesa con perejil.  
Graciela: Ah... No me gusta la mayonesa. Entonces quiero una ensalada completa, sin la mayonesa, y, de segundo, un filete de ternera a la plancha. Y tú, Pepa, ¿qué vas a comer?  
Pepa: Tráigame, de primero, una ensalada verde y, de segundo, lenguado asado con arroz, por favor. Lo que pasa es que no me gusta la carne de ternera; en cambio me gustan muchísimo todos los pescados.  
Camarero: ¿Y de beber?  
Pepa: Quiero cerveza.  
Graciela: A mí no me gusta la cerveza, prefiero una copa de vino.  
Pepa: Camarero, por favor.  
Camarero: ¿Algo más, señoras?  
Graciela: Sí, el postre. Quiero arroz con leche, ¿y tú, Pepa?  
Pepa: Yo, un flan.  
Camarero: ¿Quieren café también?  
Pepa: Sí, dos cafés solos.  
Camarero: De acuerdo.



Fonte: Martin (2010)

Figura 29 – Síntesis, página 91

capítulo 5

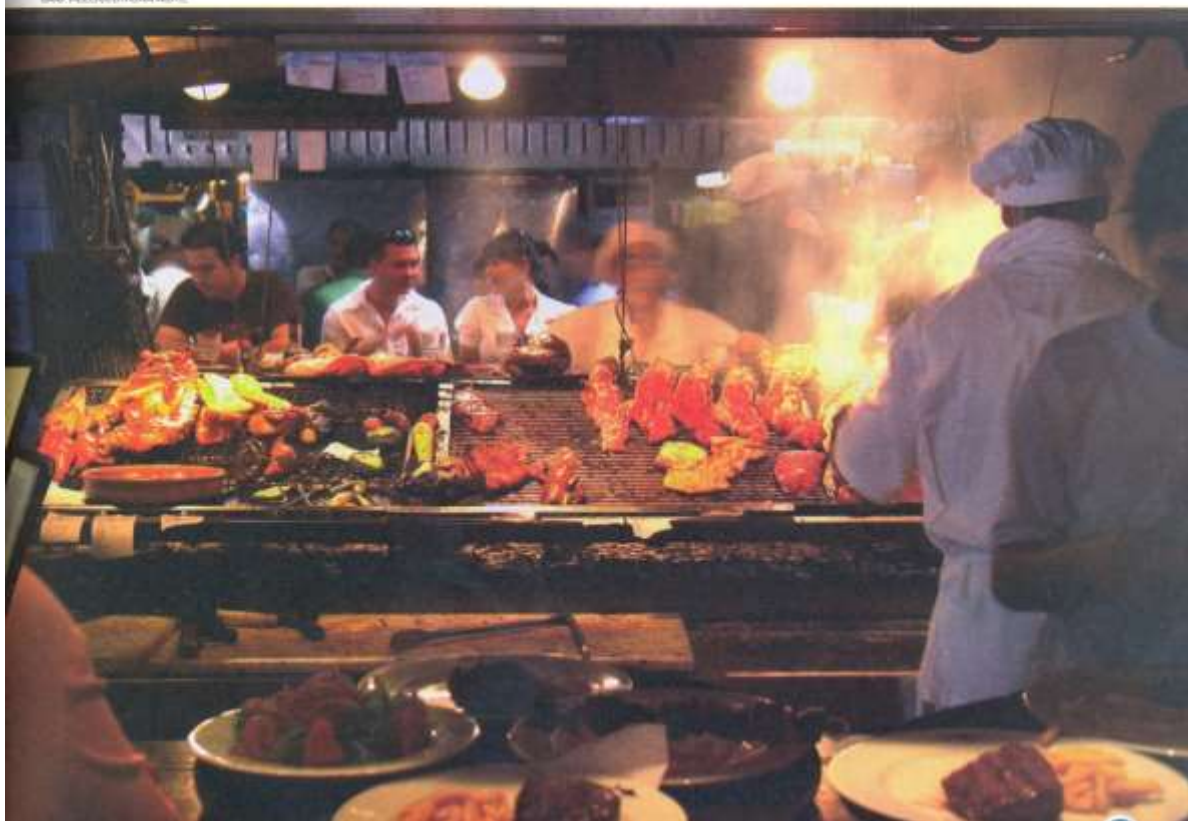
3 Contesta por escrito:

- ¿Dónde están Pepa y Graciela?  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué les ofrece el camarero?  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué piden de primero? ¿Y de segundo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué piden de postre?  
\_\_\_\_\_
- ¿Qué prefiere Graciela? ¿Cerveza o vino? ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_

4 Ahora habla de ti:

- ¿Prefieres ternera a la plancha, lenguado asado o pollo en su zumo?
- ¿Te apetecen las espinacas?
- ¿Te gusta el arroz con leche? ¿O prefieres helado de fresas?

CAO VILELA EDITORA ASPIE



Fonte: Martin (2010)

Figura 30 – Síntesis, página 92

**ALGO DE VOCABULARIO**

**DE LAS COMIDAS** **1** Analiza las opciones del menú y elige la que te parezca la más exquisita:

## ENSALADAS

**Caesar especial**



© J. L. S. / SHUTTERSTOCK

**Pollo crujiente**



© J. L. S. / SHUTTERSTOCK

**Taco**



© J. L. S. / SHUTTERSTOCK

Mezcla de lechugas frescas con tiras de pollo a la plancha, escamas de queso, picatostes, cebollete y salsa de queso.

Ensalada de lechugas con pollo crujiente marinado al limón y pimienta, tocino crocante, tomate seco, queso y perejil.

Mezcla de lechugas frescas con tacos de maíz, carne de costilla y queso fundido.



© J. L. S. / SHUTTERSTOCK

**Queso de cabra**  
Mezcla de lechuga y berro frescos con queso de cabra gratinado, nueces y tiras de tocino.

© J. L. S. / SHUTTERSTOCK



Figura 31 – Síntesis, página 93

Capítulo 5

## SÁNDWICHES

Jamón y tocino



Pan inglés con lechuga, tomate, mayonesa, tocino, jamón y queso.

Tortilla



Tortilla rellena de lechugas frescas, tiras de pollo a la plancha, tomate, rúcula y salsa.

Vegetariano



Pan chapata con berenjena, calabacín, cebolla y tomate a la plancha, crema agria, mezcla de quesos gratinados y perejil.

Parmesano



Pan inglés con jamón York, lechuga, salsa parmesana, tocino crocante y escamas de queso parmesano.

Adaptado de <www.rockribs.es>. Acceso el 25 de septiembre de 2008.

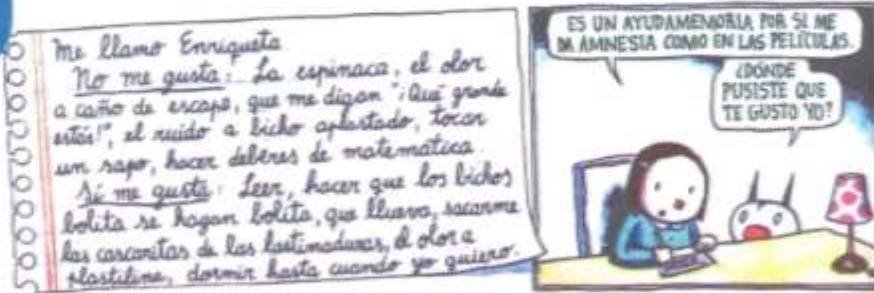
2 Con dos compañeros, interpreta la charla del diálogo de la página 90, sustituyendo los platos que aparecen allí por algunos de los platos del menú.

93

Figura 32 – Síntesis, página 94

GRAMÁTICA BÁSICA

**EL VERBO GUSTAR**



Me llamo Enriqueta.  
 No me gusta: La espimaca, el olor a caño de escape, que me digan "¡qué grande estás!", el ruido a bicho aplastado, tocar un raso, hacer deberes de matemática.  
 Sí me gusta: Leer, hacer que los bichos bolita se hagan bolita, que llueva, sacarme las cascaritas de las latimaduras, el olor a plastilina, dormir hasta cuando yo quiero.

ES UN AYUDAMEMORIA POR SI ME DA AMNESIA COMO EN LAS PELÍCULAS.  
 ¿DÓNDE PUSISTE QUE TE GUSTO YO?

Limieri, Macanudo 2, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2008.

Mira algunos usos:

No me **gusta** la remolacha.

Me **gustan** los hombres que no fingen ser más de lo que son.

Me **gusta** leer.

En español es corriente repetir el complemento indirecto del verbo **gustar**:

- sea para enfatizar a la persona a quien le gusta alguna cosa:  
**A mi me** gusta la paella.
- sea para identificarla:  
**A Juan le** gusta la paella.

1 Completa las frases con **gusta** o **gustan**:

No me gusta la remolacha, pero las judías verdes, sí, me gustan.

a. No me \_\_\_\_\_ comer carne, pero me \_\_\_\_\_ todos los vegetales.

b. A Ricardo no le \_\_\_\_\_ las ensaladas. Le \_\_\_\_\_ los pescados.

c. ¿Te \_\_\_\_\_ la sandía?

d. A mi padre le \_\_\_\_\_ las carnes a la plancha.

e. A nadie le \_\_\_\_\_ la paella como a mí.

f. En general, a los niños les \_\_\_\_\_ los pasteles.

g. ¿Os \_\_\_\_\_ las almendras o las nueces?

h. A mi hermano y a mí nos \_\_\_\_\_ comer acelga y repollo cocidos, pues no nos \_\_\_\_\_ las verduras crudas.

Fonte: Martin (2010)

Os alunos produziram um texto do gênero autorretrato, inspirado no texto apresentado pela personagem Enriqueta, na tirinha da página 94, no qual expõe suas mais variadas preferências, para o caso de, um dia, sofrer uma amnésia.

As características do gênero textual autorretrato, segundo Costa (2009, p. 39), consistem na apresentação do perfil físico e/ou psicológico do autor, bem como os dados pessoais, tais como, idade, sexo, profissão, tipo físico, gostos, lugar onde mora, etc.

Nessa produção textual escrita, os participantes deveriam colocar em prática os conteúdos até então estudados: o verbo *Gustar* e o vocabulário relacionado a alimentos, enfatizando, dessa forma, os gostos de maneira geral mas, especialmente, os relacionados à comida.

Conforme apresentado na Tabela 5 - “Cronograma de atividades na escola pública”, a aula do dia 29/11/2014 foi a última do ano letivo e da pesquisa de campo nesse contexto de ensino.

### **3.4.2 Percalços da pesquisa de campo na escola pública: um olhar sobre o ensino de E/LE**

Desde o início da pesquisa na escola pública, lidamos com variáveis que impactaram sobremaneira na trajetória deste trabalho e fizeram-nos repensar objetivos, formas de condução e caminhos a tomar, a saber:

- 1) número de alunos matriculados considerado baixo, nove, por ser uma disciplina de matrícula facultativa;
- 2) falta de interesse e disponibilidade dos alunos, devido ao fato, provavelmente, de as aulas ocorrerem aos sábados;
- 3) proposta, por parte do professor, de atividades majoritariamente de compreensão escrita;
- 4) desistência de alunos, ao longo do semestre;
- 5) pouca quantidade de aulas ministradas, em razão de feriados, eleições e imprevistos, como doença e chuva. Nos dois finais de semana em que ocorreram o 1º e o 2º turno das eleições estaduais e federais, a escola não funcionou aos sábados, pois se preparou para ser local de votação.

Em reuniões de orientação, meu orientador e eu discutimos essas dificuldades e decidimos por ampliar o espaço da pesquisa para a esfera privada de ensino básico. Dessa forma, a pesquisa pôde ser levada a cabo e os dados puderam ser coletados.

Contudo, parece-nos importante refletir sobre os motivos que resultaram em contexto não tão favorável, como esperávamos encontrar, para a realização do trabalho de campo na escola pública. Para tanto, recorreremos à literatura e encontramos pesquisas que elucidam a condição pouco ideal, com a qual nos deparamos, do ensino-aprendizagem de língua espanhola na Educação Básica.

O primeiro motivo, a nosso ver o principal, é a disparidade entre a legislação que propõe e regulamenta o ensino de LE na Educação Básica pública e sua execução, como apontada por Araújo de Oliveira (2011) e Zorzo-Veloso (2013).

A Lei nº 11.161/2005, por facultar ao aluno a decisão de aprender espanhol, abre precedentes para a disciplina ser ofertada em horário extraclasse, aos sábados, por exemplo, como testemunhamos, impossibilitando a participação de alunos que não podem ir à escola em horários ou dias alternativos. Atendendo de modo parcial aos estudantes, não pode ter peso igual ao das disciplinas da grade curricular no boletim (se é que chega a ter algum), acarretando na desvalorização da disciplina por alunos e equipe pedagógica. Igualmente, há casos em que a lei é descumprida, porque se afirma não haver professores suficientes para ministrarem as aulas, o que é uma falácia, transformada propositadamente em fato, como afirma Zorzo-Veloso (2013).

Em 22 de setembro de 2016, foi sancionada, sem consulta popular, a Medida provisória 746/2016 (MP 746), instrumento com força de lei, que alterou profundamente o currículo da Educação Básica. Dentre as mudanças, todas com vistas a precarizar o ensino público, está a não obrigatoriedade do ensino do Espanhol, tornando o Inglês o único idioma presente na grade de disciplinas. No dia 16 de fevereiro de 2017, a MP 746 foi convertida na Lei nº 13.415, popularmente conhecida como “Reforma do Ensino Médio”<sup>36</sup>, e sancionada pelo Presidente da República. Momento difícil para a Educação Básica e o ensino de E/LE, no Brasil.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <[www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio](http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio)>. Acesso em: 18 fev. 2017.



### 3.4.3 Escola privada

A escola selecionada para a realização da pesquisa de campo situa-se em uma cidade de pequeno porte da região central paulista. Nela, a disciplina de língua espanhola é obrigatória e ministrada no horário regular das aulas, sendo a carga horária de uma aula de 50 minutos por semana. Os participantes da pesquisa compõem-se de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, totalizando 33 participantes de pesquisa, a saber: participante 11, participante 12, participante 13, participante 14, participante 15, participante 16, participante 17, participante 18, participante 19, participante 20, participante 21, participante 22, participante 23, participante 24, participante 25, participante 26, participante 27, participante 28, participante 29, participante 30, participante 31, participante 32, participante 33, participante 34, participante 35, participante 36, participante 37, participante 38, participante 39, participante 40, participante 41, participante 42 e participante 43. Tal como ocorreu no contexto público, trocamos os nomes dos aprendizes, a fim de assegurar o sigilo da pesquisa e preservar a integridade deles.

Apresentamos, a seguir, o cronograma de atividades realizadas na escola, de 14/11/2014 a 28/11/2014 e de 06/02/2015 a 27/02/2015, total de três encontros com cada grupo.

Tabela 7 – Cronograma de atividades na escola particular

<b>CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NA ESCOLA PARTICULAR</b>		
<b>DATA</b>	<b>ENCONTRO</b>	<b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>
<b>14/11/2014</b>	1	Apresentação da pesquisa; aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
<b>21/11/2014</b>	2	Aplicação da atividade de compreensões oral e escrita; produção textual escrita: autobiografia.
<b>28/11/2014</b>	3	Continuação e finalização da produção de autobiografia.
<b>06/02/2015</b>		
<b>06/02/2015</b>	1	Apresentação da pesquisa; aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
<b>13/02/2015</b>	2	Aplicação da atividade de compreensões oral e escrita; produção textual: autobiografia.
<b>27/02/2015</b>	3	Continuação e finalização da produção de autobiografia.

**Fonte:** a própria autora

➤ **1º encontro (14/11/2014 e 06/02/2015)**

Assim como ocorreu no primeiro encontro na escola pública, foi apresentada a pesquisa de Doutorado em andamento e especificaram-se os procedimentos da pesquisa de campo e os instrumentos a serem utilizados. Foi entregue aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que levassem aos pais ou responsáveis e, caso autorizados a participarem da pesquisa, trouxessem-nos assinado na aula seguinte.

➤ **2º e 3º encontros (21/11/2014 e 13/02/2015, 28/11/2015 e 27/02/2015)**

Na 2ª aula, os participantes trouxeram o TCLE assinado. Em seguida, realizaram a atividade proposta e a finalizaram na aula seguinte.

Essa escola, por ser privada, não recebe livros didáticos do PNLD. As atividades da disciplina advêm de apostila da própria franquia de ensino, mas a professora tem autonomia para trazer exercícios por ela elaborados ou de outras fontes.

Nesse dia, a tarefa consistia em escutar a música “*Ya no sé qué hacer conmigo*”, da banda uruguaia *El cuarteto de nos*, motivação para a produção textual escrita de autobiografia, já que o conteúdo e a estrutura da letra da música assemelham-se aos desse gênero textual. Igualmente, a escolha desse gênero textual se deu por pressupor que os adolescentes teriam bastante para escrever, sentir-se-iam estimulados a pensar sobre a própria vida e relatar fatos com os quais têm intimidade.

Após escutarem a música, os participantes responderam a questões de compreensão textual e, por fim, produziram a autobiografia. Paralelamente à escrita do texto, preencheram as fichas de consulta.

Apresentamos, a seguir, a atividade proposta.

## Grupo "El Cuarteto de Nos"

Origen: Uruguay, Montevideo  
Género(s): Rock alternativo, Rock, Pop Rock



**Mientras escuchas la canción, rellena los huecos.**  
**Ojo: las palabras son verbos conjugado en 1ª persona del pretérito indefinido/pretérito perfecto simple.**

### Canción: Ya no sé qué hacer conmigo (Cuarteto de Nos)

Ya no sé qué hacer conmigo

Ya \_\_\_\_\_ que ir obligado a misa, ya \_\_\_\_\_ en el piano "Para Elisa"  
ya \_\_\_\_\_ a falsear mi sonrisa, ya \_\_\_\_\_ por la cornisa.

Ya \_\_\_\_\_ de lugar mi cama, ya \_\_\_\_\_ comedia ya \_\_\_\_\_  
drama

\_\_\_\_\_ concreto y me \_\_\_\_\_ por las ramas, ya me \_\_\_\_\_  
el bueno y \_\_\_\_\_ mala fama.

Ya \_\_\_\_\_ ético, y \_\_\_\_\_ errático, ya \_\_\_\_\_ escéptico y  
\_\_\_\_\_ fanático

ya \_\_\_\_\_ abúlico, \_\_\_\_\_ metódico, ya \_\_\_\_\_ impúdico y  
\_\_\_\_\_ caótico.

Ya \_\_\_\_\_ Arthur Conan Doyle, ya me \_\_\_\_\_ de nafta a gas oil.

Ya \_\_\_\_\_ a Bretón y a Moliere, ya \_\_\_\_\_ en colchón y en somier.

Ya me \_\_\_\_\_ el pelo de color, ya \_\_\_\_\_ en contra y  
\_\_\_\_\_ a favor

lo que me daba placer ahora me da dolor, ya \_\_\_\_\_ al otro lado del mostrador.

Y oigo una voz que dice sin razón

"Vos siempre cambiando, ya no cambiás más"

y yo estoy cada vez más igual

Ya no sé que hacer conmigo.

Ya me \_\_\_\_\_ en un vaso de agua, ya \_\_\_\_\_ café en Nicaragua

ya me \_\_\_\_\_ a probar suerte a USA, ya \_\_\_\_\_ a la ruleta rusa.

Ya \_\_\_\_\_ en los marcianos, ya \_\_\_\_\_ ovo lacto vegetariano.

Sano, \_\_\_\_\_ quieto y \_\_\_\_\_ gitano, ya \_\_\_\_\_ tranqui y

\_\_\_\_\_ hasta las manos.

\_\_\_\_\_ el curso de mitología pero de mi los dioses se reían.

orfebrería lo \_\_\_\_\_ raspando y ritmología aquí la estoy aplicando.

Ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya pegué.

Ya sufrí, ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ ,

ya me \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ , ya \_\_\_\_\_ .

Y entre tantas falsedades muchas de mis mentiras ya son verdades

\_\_\_\_\_ fácil adversidades, y me \_\_\_\_\_ en las nimiedades.

Y oigo una voz que dice con razón

"Vos siempre cambiando, ya no cambiás más"

y yo estoy cada vez más igual

Ya no sé que hacer conmigo.

Ya me \_\_\_\_\_ un *lifting* me \_\_\_\_\_ un *piercing*, \_\_\_\_\_ a  
ver al Dream Team y no hubo *feeling*

Ya me \_\_\_\_\_ y me importó un bledo de cosas y gente que ahora me dan  
miedo.

Ya \_\_\_\_\_ al psicólogo, \_\_\_\_\_ al teólogo, \_\_\_\_\_ al  
astrólogo, \_\_\_\_\_ al enólogo, ya \_\_\_\_\_ anónimo y ya  
\_\_\_\_\_ dieta.

Ya \_\_\_\_\_ piedras y escupitajos, al lugar donde ahora trabajo  
y mi legajo cuenta a destajo, que me \_\_\_\_\_ bien y que armé relajo.

Y oigo una voz que dice sin razón

"Vos siempre cambiando, ya no cambiás más"

y yo estoy cada vez más igual

Ya no sé que hacer conmigo.

### EJERCICIOS

- 1) ¿De qué trata la canción? Contesta en portugués.
- 2) La voz que habla en la canción describe cómo era de personalidad en un tiempo pasado. Encuentra y retira del texto 4 adjetivos utilizado para calificar su personalidad.
- 3) La canción se asemeja a una **autobiografía**, porque la voz que habla en la canción presenta hechos pasados de su vida y cómo era de personalidad. Para eso, ella utiliza verbos conjugados en 1ª persona del pretérito indefinido/pretérito perfecto simple.

Ahora, como en la canción, escribe **en español** tu pequeña **autobiografía**:

- Elija, por lo menos, 5 hechos importantes de su vida hasta hoy día.
- Presenta, por lo menos, 5 adjetivos que califiquen cómo eras de personalidad.
- Usa, por lo menos, 5 verbos de la canción con los que rellenaste los huecos.
- Extensión del texto: mínimo de 7 líneas, máximo de 10 líneas.
- Utiliza el diccionario en la dirección portugués-español.

Ao longo dos três encontros com cada turma, foi possível coletar os dados esperados: as produções textuais escritas e as fichas de consulta.

Apresentada a Metodologia deste trabalho, passamos à análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, procedemos à análise dos dados coletados na pesquisa de campo, combinando os quatro elementos nela presentes: fichas de consulta e produções textuais escritas (instrumentos de pesquisa), verbetes consultados pelos participantes e atividades contidas no livro didático e/ou elaboradas pelo(a) professor(a). Na imagem a seguir, ilustramos os pilares de nossa análise de dados.

Figura 33 – Pilares da análise de dados



Fonte: a própria autora

Ao longo da análise das fichas de consulta e das produções textuais escritas, deparamo-nos com os seguintes percalços:

- a) informações trocadas nas colunas;
- b) erros de ortografia em língua portuguesa e em língua espanhola;
- c) transcrição fonética na coluna “*Palabra de búsqueda*”;
- d) registro, na coluna “*Palabra/expresión eligida*”, de uma unidade lexical não apresentada pelo dicionário consultado;
- e) colunas incompletas.

Tentamos sanar essas questões, de modo a viabilizar a análise dos instrumentos de pesquisas. Contudo, alguns desses percalços não pudemos resolver, pois não tivemos como inferir, por exemplo, o dicionário consultado e/ou se a palavra foi pesquisada.

A título de exemplo, na terceira aula, a participante 9 (Anexo 2) teve a unidade lexical “*enreda*” como dúvida, mas não completou as colunas seguintes da ficha de consulta. Logo, não tivemos como analisar o percurso da participante em relação à sua dúvida e a consulta ao dicionário. Outro caso ocorreu no quarto encontro, quando a participante 1 (Anexo 11) registrou “*lombriga*” como a palavra escolhida. O dicionário

por ela consultado, porém, não traz esse equivalente. Desse modo, não sabemos se ela registrou equivocadamente o título do dicionário ou iniciou a consulta, mas não a finalizou, tendo inferido o significado da palavra em espanhol “*lombriz*” como sendo “lombriga”.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos as especificidades da pesquisa de campo, em seguida, as categorias propostas pela Teoria Funcional (BERGENHOLTZ; TARP, 2003); posteriormente, fazemos a análise qualitativa dos dados coletados; por fim, trazemos a análise quantitativa destes.

#### 4.1 DELIMITANDO ESPECIFICIDADES

A fim de delimitar as especificidades da pesquisa de campo, pautamo-nos nas categorias propostas pela Teoria Funcional (BERGENHOLTZ; TARP, 2003) e nas questões pertinentes a esta pesquisa de Doutorado<sup>37</sup>.

Tal qual apresentado no capítulo 1 desta tese, há cinco categorias, a saber:

- 1) Perfil do grupo de usuários do dicionário.
- 2) Tipologia das situações sociais lexicograficamente relevantes ou de uso do dicionário.
- 3) Tipologia das situações comunicativas que podem ser auxiliadas pelo dicionário.
- 4) Tipologia das necessidades dos usuários segundo as categorias de informações consultadas.
- 5) Tipologia das funções lexicográficas.

A seguir, categorizamos os dados da pesquisa de campo, conforme essas categorias. Vale ressaltar que nos apoiamos na *Tipologia das necessidades dos usuários segundo as categorias de informações consultadas* para a elaboração dos parâmetros lexicográficos, no capítulo 5 desta tese, posto não ser possível identificar as necessidades dos estudantes sem antes proceder à análise dos dados.

Das questões propostas pela Teoria Funcional (TF) para determinar o *Perfil do grupo de usuários do dicionário*, apresentadas na Fundamentação Teórica, capítulo 1, são relevantes a esta tese:

---

<sup>37</sup> Em Bergholtz e Tarp (2003), pode-se vislumbrar as demais questões.

- a) Qual é a LM dos usuários?
- b) Em que nível da LE encontram-se os usuários?
- c) Como é a experiência deles na tradução entre as línguas em questão?
- d) Em qual segmento da Educação Básica estão os usuários?

As respostas às quatro questões apresentadas permitem-nos caracterizar o grupo de usuários da pesquisa da seguinte maneira: alunos dos 1º e 3º anos do Ensino Médio; falantes de língua portuguesa como LM; estudantes de E/LE, em nível básico; experiência ainda inicial na tradução (tradução da LE a LM) e versão (tradução da LM a LE) entre as línguas em questão.

As situações sociais lexicograficamente relevantes vivenciadas na pesquisa de campo caracterizam-se por serem comunicativas, segundo a *Tipologia da situação de uso do dicionário*. Durante as aulas, os alunos, imbuídos da tarefa de produzir e/ou compreender textos em espanhol, tinham dúvidas linguísticas pontuais e recorriam aos DPBs para saná-las.

Dos seis tipos de situações comunicativas que podem ter a obra lexicográfica como suporte, as vivenciadas pelos participantes desta pesquisa foram duas: produção e recepção dos textos na LE, mais especificamente, na língua espanhola.

As necessidades dos usuários dizem respeito a informações sobre a LE, quando realizaram atividades de produção escrita, e informações sobre a LM, quando fizeram tarefas de compreensão escrita.

A função lexicográfica dos DPBs de que os *aprendentes* fizeram uso ao longo das atividades propostas na pesquisa de campo foi de auxiliá-los na resolução de problemas em recepção e produção de textos na LE.

À guisa de ilustração, apresentamos a tabela seguinte, com essas especificidades da pesquisa de campo.

Tabela 8 – Especificidades da pesquisa de campo

<b>DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES EM USO</b>	<b>Perfil dos usuários</b>	Estudantes brasileiros, do Ensino Médio, de E/LE, nível intermediário-avançado na LM, nível básico na LE.
	<b>Situação de uso</b>	Comunicativa
	<b>Tarefas</b>	Compreender e escrever em espanhol.
	<b>Necessidades</b>	Informação sobre a LE (produção escrita) e informação sobre a LM (compreensão escrita).
	<b>Funções lexicográficas</b>	Recepção e produção de textos em espanhol.

Fonte: a própria autora

Conforme os encontros realizados nas escolas pública e privada, apresentamos uma análise quanti-qualitativa: a análise quantitativa demonstra-se por meio de gráficos e tabelas, e a análise qualitativa contempla os fatos por nós considerados lexicograficamente relevantes, isto é, que apontam para as necessidades linguísticas dos estudantes, e se estas foram ou não satisfeitas pelas obras lexicográficas pedagógicas disponibilizadas.

#### 4.2 COMPREENSÃO ESCRITA: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentamos os dados relacionados à compreensão escritas conforme as seguintes categorias de análise:

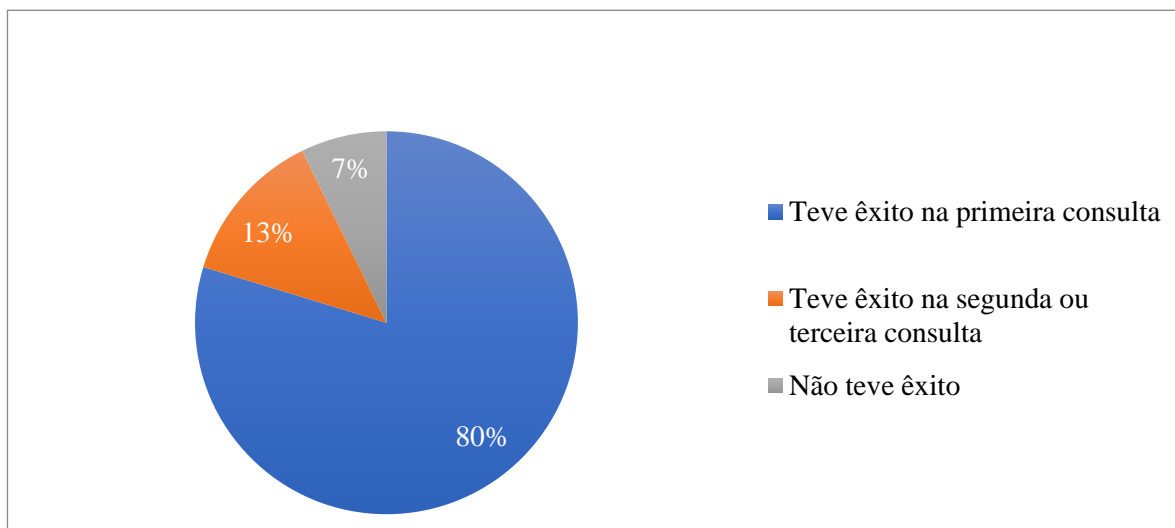
- 1) frequência de êxito nas consultas aos dicionários;
- 2) frequência de consultas;
- 3) frequência de consultas referentes às classes gramaticais;
- 4) frequência das primeiras e segunda consultas referentes à forma canônica;
- 5) média de consulta ao dicionário;
- 6) frequência de gênero em relação à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário;
- 7) fraseologia: competência fraseológica e habilidades de referência;
- 8) heterogênicos;
- 9) padrão gráfico;



- 10) formas pronominais e falsos cognatos;
- 11) falsos cognatos e habilidades de referência.

#### 4.2.1 Frequência de êxito nas consultas aos dicionários

Gráfico 2 – Frequência de êxito na consulta aos dicionários

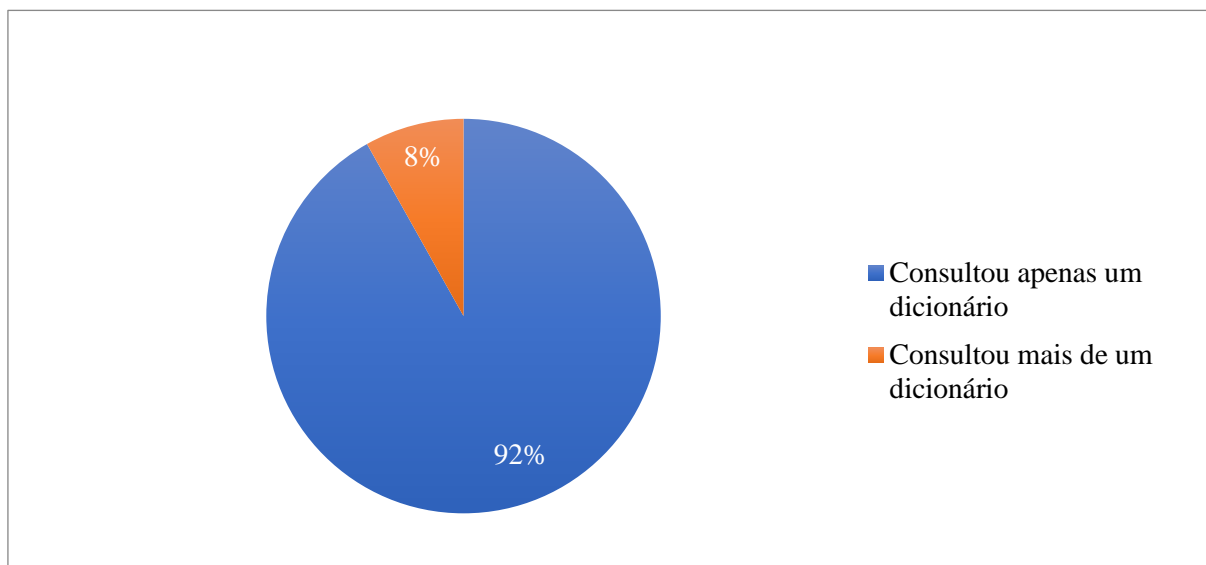


**Fonte:** a própria autora

Nota-se que, dentre os alunos que participaram da pesquisa, 80% tiveram êxito na primeira consulta ao dicionário, 13%, na segunda ou terceira consulta e apenas 7% não tiveram êxito. Portanto, na maioria dos casos, as obras lexicográficas utilizadas conseguiram satisfazer as necessidades linguísticas dos estudantes.

#### 4.2.2 Frequência de consultas

Gráfico 3 – Frequência de consultas aos dicionários

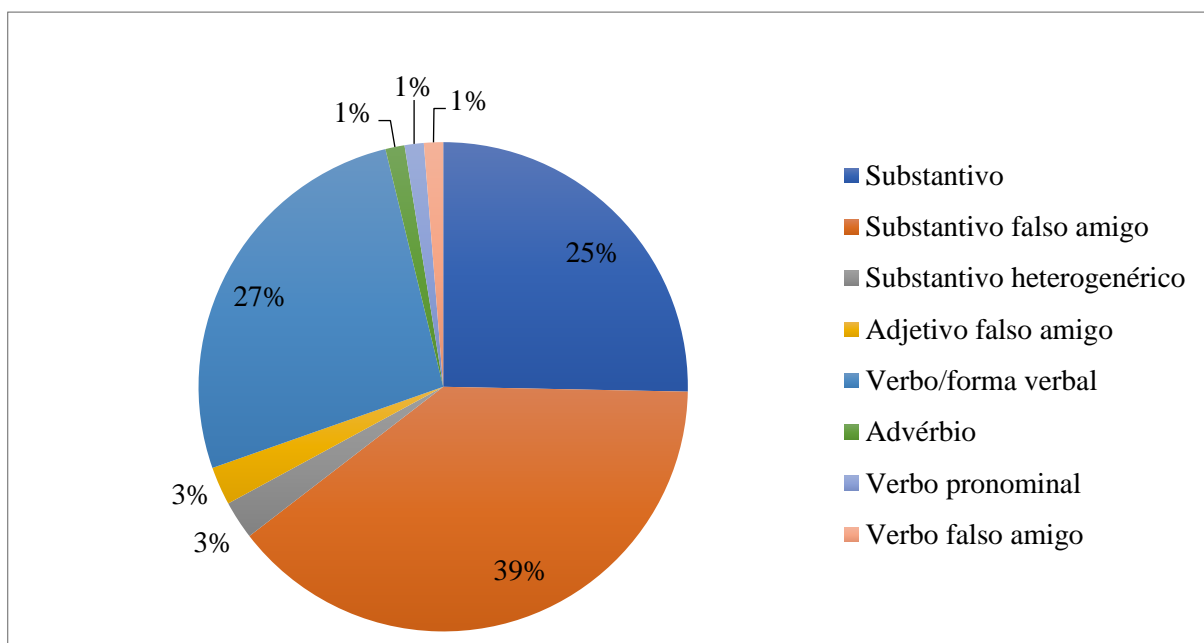


Fonte: a própria autora

Observa-se que 92% das consultas foram realizadas em um dicionário e apenas 8% dos participantes da pesquisa recorreram a mais de uma obra. Os dados sugerem haver uma tendência à “fidelidade lexicográfica” no comportamento dos consulentes-estudantes quando realizam atividades de compreensão textual, seja porque não têm o hábito de recorrer a mais de um dicionário, seja porque preferem consultar apenas uma obra, ainda que esta nem sempre satisfaça todas as suas necessidades linguísticas, já que a porcentagem da frequência de êxito na consulta é menor (80%) do que a de estudantes que fazem uso de apenas um dicionário (92%).

### 4.2.3 Frequência de consultas referentes às classes gramaticais

Gráfico 4 – Frequência de consultas aos dicionários referentes às classes gramaticais



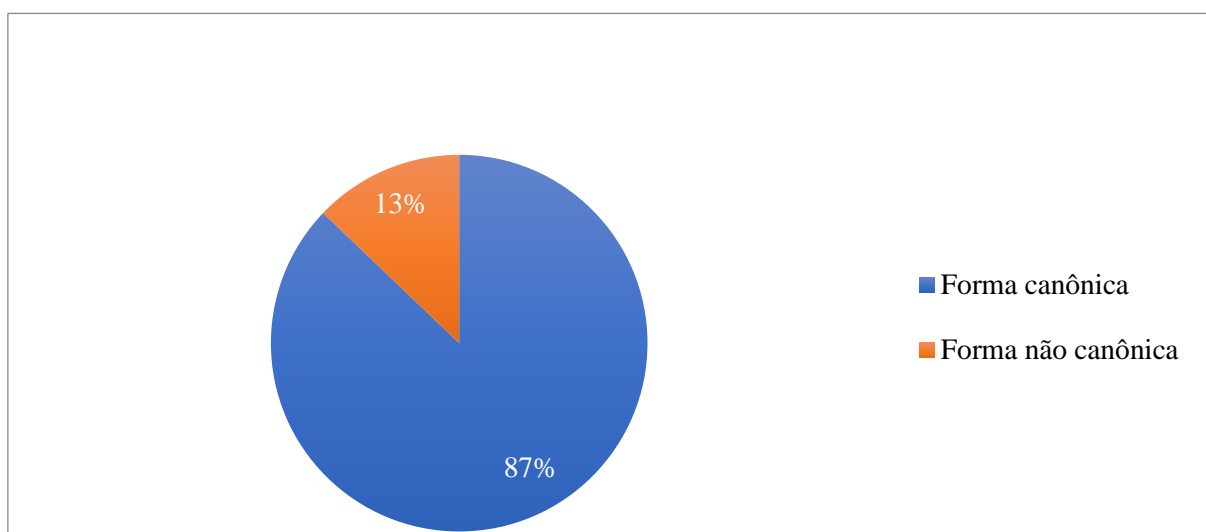
Fonte: a própria autora

Conforme demonstrado no gráfico, a maioria das consultas foi de substantivo falso amigo, representando 39%, verbo/forma verbal corresponde a 27%, seguido por substantivo com 25%, as classes de substantivos heterogênicos e adjetivos falsos amigos referem-se a 3%, e advérbio, verbo pronominal e verbo falso amigo correspondem a 1%.

Os dados sugerem que os falsos amigos, sobretudo os substantivos, devem ser adequadamente lematizados em DPBs, já que representam a maior porcentagem de consulta pelos estudantes.

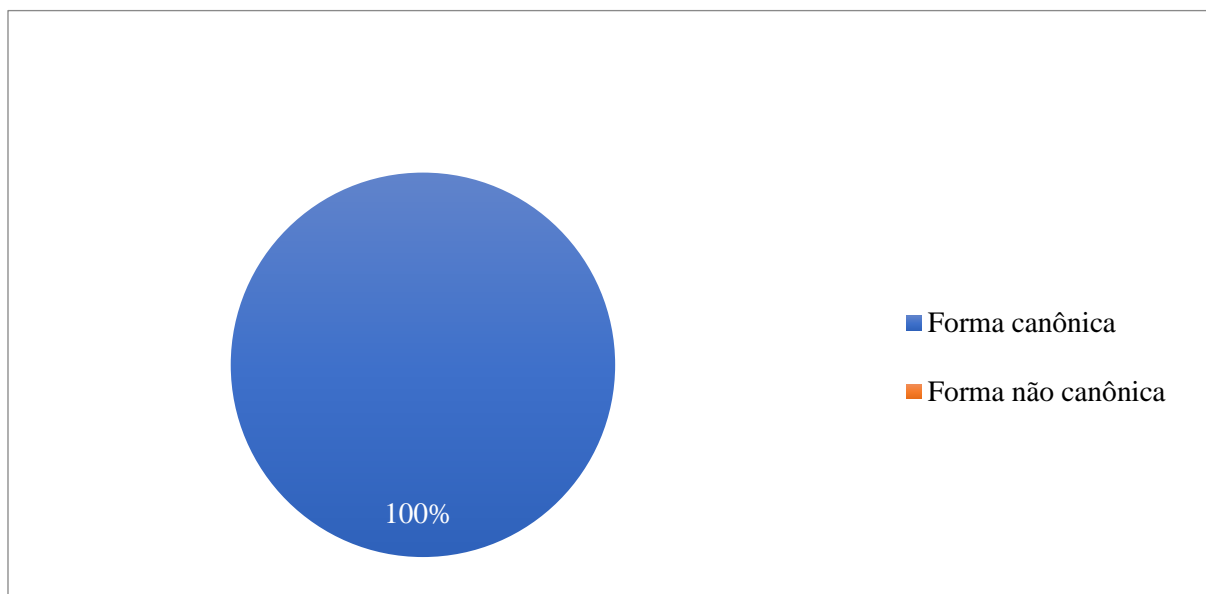
#### 4.2.4 Frequência das primeira e segunda consultas referentes à forma canônica

Gráfico 5 – Frequência da primeira consulta referente à forma canônica



Fonte: a própria autora

Gráfico 6 – Frequência da segunda consulta referente à forma canônica



Fonte: a própria autora

Analisando o gráfico 5, observa-se que a maioria das palavras pesquisadas na primeira consulta está na forma canônica, correspondendo a 87% das buscas, enquanto 13% são pesquisadas na forma não canônica. O gráfico 6 demonstra que, na segunda consulta, as buscas são realizadas apenas para palavras canônicas, correspondendo a 100% das buscas.

Por conseguinte, podemos inferir que a maior parte dos alunos, provavelmente, tem conhecimento de que as lexias são arroladas nas obras lexicográficas na forma canônica. Quando não o tem, após o fracasso na primeira consulta, recorrem, intuitivamente, conscientemente ou com respaldo do(a) professor(a), à forma canônica, reconhecendo e aprendendo, dessa forma, uma característica da macroestrutura das obras lexicográficas.

#### 4.2.5 Média de consulta ao dicionário

Tabela 9 – Medidas descritivas gerais

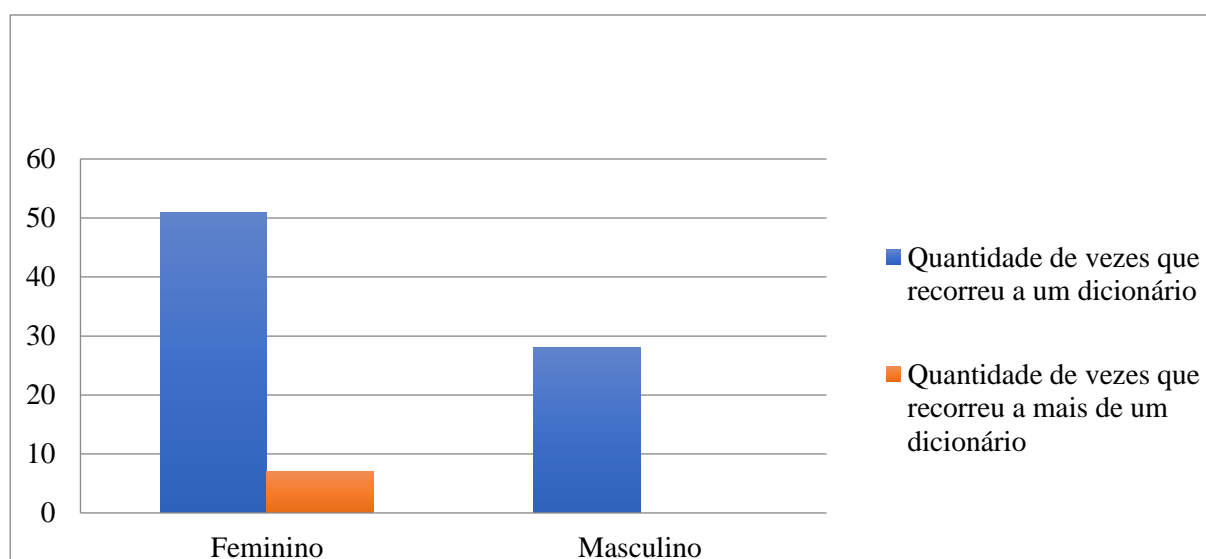
Média	Variância	DP	Mínimo	1° Quartil	Mediana	3° Quartil	Máximo
3,95	7,41	2,72	1	2	3,50	4	10

Fonte: a própria autora

Conforme a tabela, a média de consulta ao dicionário é de 3,95, sendo o menor número equivalente a uma consulta e o maior a 10.

#### 4.2.6 Frequência de gênero em relação à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário

Gráfico 7 – Frequência de gênero referente à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário



Fonte: a própria autora

Tabela 10 – Medidas descritivas referentes ao gênero feminino

Média	Variância	DP	Mínimo	1° Quartil	Mediana	3° Quartil	Máximo
4,63	6,45	2,54	2	3	4	4,5	10

Fonte: a própria autora

Tabela 11 – Medidas descritivas referentes ao gênero masculino

Média	Variância	DP	Mínimo	1° Quartil	Mediana	3° Quartil	Máximo
3,11	8,11	2,84	1	1	2	4	10

Fonte: a própria autora

Segundo o gráfico 7, as alunas recorreram mais vezes ao dicionário do que os alunos. Em média, realizaram 4,63 consultas, enquanto os alunos, 3,11. Igualmente, apenas elas consultaram mais de um dicionário.

Dessa forma, podemos inferir que estudantes do sexo feminino tendem a consultar mais o dicionário quando realizam atividades de compreensão textual, demonstrando insistência quando não encontram o que querem e não se limitando, por conseguinte, apenas a uma fonte de consulta. Estudantes do sexo masculino, por sua vez, prescindem mais das obras lexicográficas quando fazem tarefas dessa natureza.

Podemos sugerir, igualmente, que o comportamento dos estudantes, independente do sexo, ilustra um fato que podemos denominar “fidelidade lexicográfica”, isto é, uma tendência a usar o mesmo dicionário, sem recorrer a outras obras lexicográficas ou recorrer a apenas mais uma, ainda que a(s) consultada(s) se mostre(m) insuficiente(s). A pouca disposição em pesquisar dúvidas em outros repertórios pode impedir saná-las. A situação experienciada pela participante 1 (Anexo 1) é um exemplo: esta procurou *tilo* no dicionário. No LD, essa unidade lexical aparece na frase: “*Que enseguida tome una taza de tilo y que apague la luz*”. Pelo contexto, pressupõe-se ser algo de beber, mas não parece possível especificar o quê. A participante relatou não a ter encontrado no WMF e encerrou sua pesquisa. Contudo, o Larousse a lematiza, conforme imagem a seguir:

Figura 34 – Verbete “tilo” (Larousse)

tilo m tília f.

Fonte: Larousse do Brasil (2009)

Não fosse a fidelidade lexicográfica, a participante 1 poderia ter tido sua necessidade linguística satisfeita, embora não seja possível inferir, segundo as informações trazidas no verbete, que tília é uma árvore cujas folhas e flores são usadas para preparar chás.

#### 4.2.7 Fraseologia: competência fraseológica e habilidades de referência

Na tirinha presente na página 47 do LD, um dos personagens diz “*¡Por supuesto!*”, que significa, em português, “Com certeza!”. A participante 1 (Anexo 1) teve dúvida em relação à *supuesto*, o que nos permite inferir não ter percebido tratar-se de uma unidade fraseológica. A consulta ao dicionário, para a estudante, foi satisfatória, contudo, o equivalente por ela escolhido (**suposto**) não corresponde ao sentido com o qual essa expressão foi empregada na tira. Tampouco em português faz sentido a tradução “Por suposto!”.

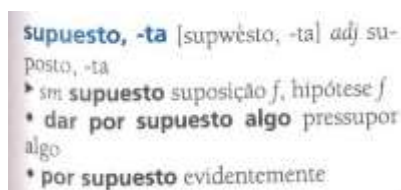
A análise desse fato permite-nos fazer dois movimentos de reflexão: em direção à aprendiz e ao DPB consultado. No tocante à aluna, parece faltar formação linguística em relação à Fraseologia, questão longamente discutida por especialistas dessa área, como Ruiz Gurillo (1999) e Penadés Martínez (1999), que afirmam terem os estudos fraseológicos estado, por período de tempo considerável, à margem da Linguística, o que refletiu no ensino de línguas, com a quase ausência de propostas de trabalho com esse tipo especial de unidades lexicais no currículo e nos materiais didáticos<sup>38</sup>.

Igualmente, parece faltar desenvoltura no manuseio da obra lexicográfica: o primeiro equivalente apresentado foi escolhido. Não houve insistência em observar todas as informações trazidas pelo verbete. Esse fato pode ser revelador da falta de formação lexicográfica ou insuficiência nesta.

No que concerne ao DPB consultado, a unidade pluriverbal consta como sublema e é a última informação do verbete.

---

<sup>38</sup> Para mais informações sobre a temática Fraseologia e ensino de línguas, consultar Vargas (2011).

Figura 35 – Verbetes “*supuesto*” (WMF)

Fonte: WMF Martins Fontes (2011)

Em se tratando de um estudante com pouca familiaridade com a obra lexicográfica ou mesmo desconhecedor das unidades pluriverbais, parece interessante apresentar essa locução como lema, a fim de: conferir-lhe maior visibilidade e despertar o aluno para a existência de unidades lexicais formadas por duas ou mais palavras. Como afirma Nadin (2017), cognitivamente, o *aprendente* precisa ver a locução junta, ainda que isso destoe da regra lexicográfica de apresentar UFs como sublemas. Como já pontuamos na subseção “2.3.2 Macroestrutura do dicionário pedagógico bilíngue para o ensino de E/LE”, no capítulo 2 desta tese, o DP pode transcender a tradição lexicográfica em situações nas quais as necessidades linguísticas de seu público-alvo possam ser atendidas de modo mais eficiente.

Em minha pesquisa de Mestrado (VARGAS, 2011), na qual refletimos sobre o ensino de Fraseologia e o uso de DPBs espanhol-português/português-espanhol como apoio às produções escritas de aprendizes brasileiros de E/LE, sugerimos que as obras lexicográficas voltadas ao ensino de língua espanhola deveriam apresentar orientação especial em relação à inclusão de UFs, especialmente, as locuções, foco de nossa pesquisa, pois estas são necessidades linguísticas desse grupo de alunos. No entanto, nem sempre são apresentadas no dicionário e, quando o são, não se mostram de forma pedagogicamente adequada, acarretando em consultas frustradas ou mesmo incorreções nas produções de texto.

#### 4.2.8 Heterogênicos

A participante 3 (Anexo 12) pesquisou *árbol*, no Michaelis. Embora sua consulta tenha sido exitosa, a obra não trouxe a informação de que essa lexia é um heterogênico.



Figura 36 – Verbete “*árbol*” (Michaelis)

árbol [ˈaɾβol] *sm Bot* Árvore. árbol de Navidad árvore de Natal. árbol genealógico árvore genealógica.

**Fonte:** Melhoramentos (2009)

Além disso, os heterogenéricos não constam da lista de abreviaturas do dicionário, tampouco do apêndice destinado aos gêneros dos substantivos em espanhol. Esse fato vai ao encontro do comprovado por Fioravanti (2015) de que, embora os heterogenéricos sejam de suma importância no processo de ensino-aprendizagem de E/LE por brasileiros, as obras lexicográficas bilíngues, em geral, não lhes conferem tratamento adequado. A importância dessas lexias reside no fato de constarem como erros típicos peculiares desses alunos, conforme atesta Durão (2004): por interferência interlinguística, é comum atribuírem o mesmo gênero de substantivos de sua LM aos que estão estudando em língua espanhola. Concordamos com Durão de que estar a par dos erros dos alunos é fundamental para verificar o que sabem e ainda não sabem da LE, em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.2.9 Padrão gráfico: formas pronominais e falsos cognatos

No tocante às formas pronominais, relatamos o percurso de consulta do participante 7 (Anexo 8): este teve dúvida em relação à **acostarse**, presente na tabela de verbos do exercício 1 da página 47 do LD. Fez a consulta no SGEL e relatou não ter encontrado a unidade lexical, logo tirou sua dúvida com o professor. Contudo, o DPB em questão lematiza esse verbo na forma pronominal em sua forma condensada, a qual parece não ter possibilitado o reconhecimento imediato do verbo, à semelhança do discutido na subseção “2.3.3 Microestrutura do Dicionário Pedagógico Bilíngue para o Ensino de E/LE”, no capítulo 2, sobre o emprego do til (~) em exemplos. Na imagem a seguir, é possível visualizar o emprego desse recurso no DPB.

Figura 37 – Verbete “*acostar*” (SGEL)

a-cos-tar [akostar] I. v (acuesto) deitar. II. v/ Refl(-se) deitar-se, ir para a cama.

**Fonte:** SBS/SGEL (2013)

A análise desse fato nos instiga a sugerir que formas pronominais de uso corrente, como **acostarse**, sejam grafadas integralmente, pois minimizaria a chance de uma consulta lexicográfica sem sucesso, como ocorreu com o participante 7. Vale ressaltar que o DPB em questão apresenta essa abreviação na seção “*Listado de siglas y abreviaturas*”, contudo, nem sempre o usuário recorre às seções presentes na superestrutura da obra lexicográfica dedicadas a auxiliar no manuseio desta.

No tocante aos falsos cognatos, observamos duas situações: 1) a ausência de informação na microestrutura de que determinadas unidades lexicais são falsos cognatos; 2) a existência dessa informação, mas não em todos os verbetes correspondentes a lexias dessa natureza.

Para tratar da primeira situação, recorremos aos percursos de consulta de participante 1 (Anexo 19), participante 9 (Anexo 20), participante 5 (Anexo 21), participante 8 (Anexo 23) e participante 6 (Anexo 26). Os estudantes procuraram, nos dicionários SGEL e Michaelis, os significados de “zurdo”, “extrañar”, “oso”, “crianza”, “polvo”, “tapa”, “pipa”, “basura”, “exquisito” e “cepillo”. O SGEL traz, na superestrutura, uma lista de falsos amigos, mas, na microestrutura, não lhe faz referência, tampouco indica que certas palavras são falsos cognatos. Já o Michaelis não apresenta essa informação na microestrutura, mas traz um boxe, acompanhando apenas alguns falsos cognatos, por exemplo, “tapa”, no qual apresenta o equivalente na LE da palavra “tapa” em PB, com sentido de bofetada. Já o verbe “polvo” não traz essa informação complementar.

Tabela 12 – Verbetes “*exquisito*”, “*polvo*”, “*tapa*” (Michaelis)

<p><b>ex.qui.si.to, -a</b> [e(k)skis'ito] <i>adj</i> <b>1</b> Refinado, apurado, fino, requintado. <b>2</b> Delicioso. <i>mi abuela preparaba postres exquisitos / a minha avó preparava sobremesas deliciosas.</i></p>	<p><b>pol.vo</b> [p'olbo] <i>sm</i> <b>1</b> Pó, poeira. <i>es importante limpiar el polvo de la casa todos los días / é importante limpar o pó da casa todos os dias.</i> <b>2</b> heroína (droga). <b>echar un polvo</b> ter relação sexual.</p>	<p><b>ta.pa</b> [t'apa] <i>sf</i> <b>1</b> Tampa. <b>2</b> Capa, encadernação. <b>3</b> Comporta. <b>4</b> Petisco, tira-gosto. No sentido de “tapa, bofetada”, em espanhol usa-se <b>sopapo, tortazo</b>.</p>
---	--	--

Fonte: Melhoramentos (2009)

Tabela 13 – Verbetes “*basura*”, “*crianza*”, “*zurdo*” (SGEL)

<b>ba-su-ra</b> [basúra] <i>n/f</i> lixo. LOC – radioactiva, lixo radioativo.	<b>crian-za</b> [krjánθa] <i>n/f</i> 1. criação, aleitamento ( <i>niño</i> ). 2. criação. 3. educação.	<b>zur-do/a</b> [θúrðo/a] I. <i>adj</i> esquerdo; canhoto. II. <i>n/m,f</i> canhoto ( <i>persona</i> ). III. <i>n/f</i> canhota ( <i>mão/perna</i> ).
---	--	---

Fonte: SBS/SGEL (2013)

Em relação à segunda situação, mencionamos as consultas de participante 10 (Anexo 10) e participante 9 (Anexo 25): estes recorreram ao dicionário Saraiva, a fim de saber os equivalentes dos seguintes falsos cognatos: “*extrañar*”, “*oso*”, “*refresco*” e “*basura*”, “*sueldo*”, “*pipa*” e “*vaso*”. A obra inclui na microestrutura a indicação de falso cognato, por meio da abreviatura *{fc}*, como se pode verificar em “*oso*” e “*vaso*”.

Tabela 14 – Verbetes “*oso*”, “*vaso*” (Saraiva)

<b>o.so/a</b> [oso/a] <i>{fc}</i> <i>s</i> Zoo Urso. <b>Hacer el ~</b> Ban-car o palhaço. ~ <b>blanco/polar</b> Urso polar.	<b>va.so</b> [baso] <i>{fc}</i> <i>sm</i> Copo. <b>Ahogarse en un ~ de água</b> Fazer tempestade em copo d’água. ~ <b>sanguíneo</b> Vaso sanguíneo.
---	---

Fonte: Saraiva (2011)

Contudo, em “*extrañar*”, “*refresco*”, “*sueldo*” e “*basura*”, não há essa indicação. O verbete “*refresco*”, inclusive, não traz o equivalente “*refrigerante*”.

Tabela 15 – Verbetes “*extrañar*”, “*refresco*”, “*basura*”, “*sueldo*” (Saraiva)

<b>ex.tra.ñar</b> [e(k)strañar] <i>vt</i> 1. Estranhar. 2. Sentir falta. <i>vp</i> ~ <b>se</b> 3. Assombrar-se.	<b>re.fres.co</b> [refresko] <i>sm</i> 1. Refresco. 2. Pe-tisco. 3. Merenda.
<b>ba.su.ra</b> [basura] <i>sf</i> Lixo; sujeira; detrito. <b>Cubo de ~</b> cesto de lixo. <b>Recogida de ~s</b> Coleta de lixo.	<b>suel.do</b> [sweldo] <i>sm</i> Salário; ordenado.

Fonte: Saraiva (2011)

Aos verbetes “*pipa*” e “*oso*” soma-se um boxe, no qual se explica o significado da unidade lexical, sem compará-lo ao sentido de cada uma na LM. Em “*pipa*”, diferentemente do texto lexicográfico de “*oso*”, não há a abreviatura que indica tratar-se de um falso amigo.

Figura 38 – Verbetes “*pipa*” (Saraiva)

**pi.pa** [pipa] *sf* 1. Tonel. 2. Cachimbo.

Fonte: Saraiva (2011)

Tabela 16 – Boxes “*pipa*”, “*oso*” (Saraiva)

<p><b>Pipa</b> em espanhol, possui dois significados principais: "tonel", "barril" (de cerveja, vinho, etc.) e "cachimbo". A pipa ou papagaio feitos de papel, que crianças e adultos soltam ao ar presos por uma linha, são denominados <i>cometa</i>. Na Argentina, no Equador e na Guatemala também se utiliza a palavra <i>barrilete</i>; no México, <i>papelote</i>; no Paraguai e Uruguai, <i>pandorga</i>; e <i>papagallo</i>, na Venezuela. Na Internet: <a href="http://www.kogui.org">www.kogui.org</a> (Club de Cometeros en Bogotá, Colômbia).</p>
<p><b>Oso</b> é "urso", mamífero de grande porte. <i>Oso hormiguero</i> é "tamanduá", que vive no Brasil e se alimenta de formigas. <i>Oso panda</i> é "urso panda", que vive na China, e <i>oso polar</i> é "urso polar", que vive em regiões de clima muito frio. <i>Hueso</i> pode ser "caroço" (de pêssego, de azeitona, etc.) ou "osso". <i>Los huesos forman el esqueleto</i>. Os ossos formam o esqueleto.</p>

Fonte: Saraiva (2011)

A análise desses percursos de consulta leva-nos a asseverar a importância de, na microestrutura, haver o contraste semântico entre todos os falsos cognatos em português e espanhol lematizados na obra lexicográfica, bem como de se seguir com rigor o padrão gráfico, de modo a contribuir para a confrontação, a compreensão e a integração dessas lexias no repertório linguístico dos estudantes, como sugerem Dubois e Dubois (1970), caso contrário podem passar despercebidas por eles.

#### 4.2.10 Falsos cognatos e habilidades de referência

O percurso de consulta da participante 8 (Anexo 24) ilustra como as habilidades de referência contribuem para o êxito ou o fracasso da consulta. A estudante consultou o verbete “*polvo*” no dicionário Santillana (devidamente marcado como um falso cognato, por meio de um símbolo na cabeça do verbete). Contudo, esta selecionou a expressão “pó de arroz”, equivalente da UF “*polvo de arroz*”, acarretando em um erro de compreensão. Portanto, a leitura inadequada do texto lexicográfico resultou no fracasso da consulta.

Figura 39 – Verbete “*polvo*” (Santillana)

**polvo.** *m.* 1. Fragmentos miúdos de terra muito seca. Poeira. ▶ Pó. 2. Partículas sólidas que flutuam no ar e pousam sobre os móveis. ▶ Pó. ◀ Echar / Pegar un polvo. *fig.* Transar. Estar hecho polvo. *fig.* Estar destrozado. Polvo de arroz. Pó de arroz.

**Fonte:** Diaz e García-Talavera (2008)

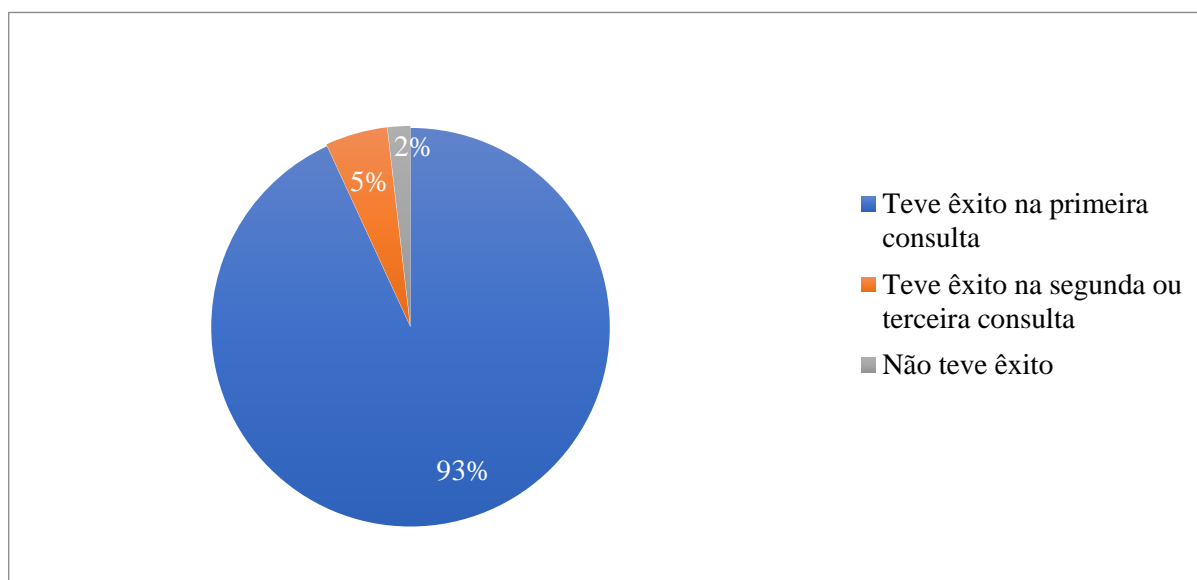
### 4.3 PRODUÇÃO ESCRITA: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Apresentamos os dados relacionados à produção escrita, conforme as seguintes categorias de análise:

- 1) frequência de êxito nas consultas aos dicionários;
- 2) frequência de consultas;
- 3) frequência de consultas referentes às classes gramaticais;
- 4) frequência das primeiras e segunda consultas referentes à forma canônica;
- 5) média de consulta ao dicionário;
- 6) frequência de gênero em relação à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário;
- 7) adjetivos e formas no participípio;
- 8) heterogênicos;
- 9) formas pronominais;
- 10) fraseologia;
- 11) formas femininas;
- 12) verbos irregulares e pronomes possessivos;
- 13) acentuação;
- 14) falsos cognatos;
- 15) preposição;
- 16) equivalentes;
- 17) lexias pouco usuais;
- 18) padrão gráfico (condensação textual);
- 19) informações incorretas;
- 20) informação lexicográfica como apoio ao conhecimento da língua materna;
- 21) partição de palavras no dicionário impresso;
- 22) habilidades de referência.

### 4.3.1 Frequência de êxito nas consultas aos dicionários

Gráfico 8 – Frequência de êxito na consulta aos dicionários

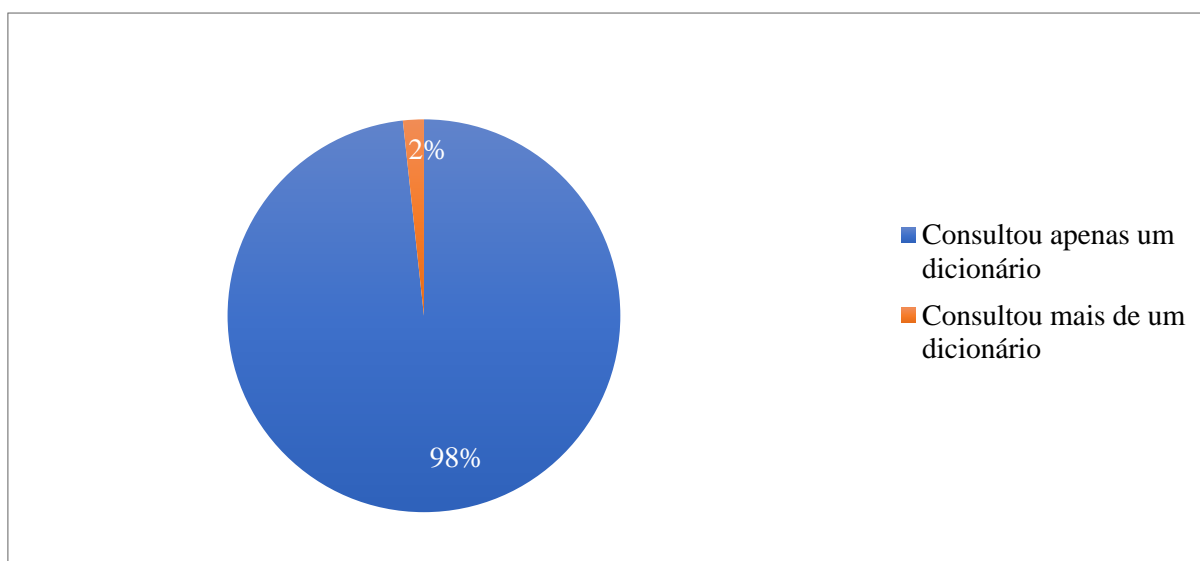


Fonte: a própria autora

De acordo com o gráfico, nota-se que, dentre os alunos que participaram da pesquisa, 93% tiveram êxito na primeira consulta; 5%, na segunda ou terceira consulta; e apenas 2% não tiveram êxito. Portanto, na maioria dos casos, os DPBs satisfazem as necessidades linguístico-comunicativas dos usuários.

### 4.3.2 Frequência de consultas

Gráfico 9 – Frequência de consultas

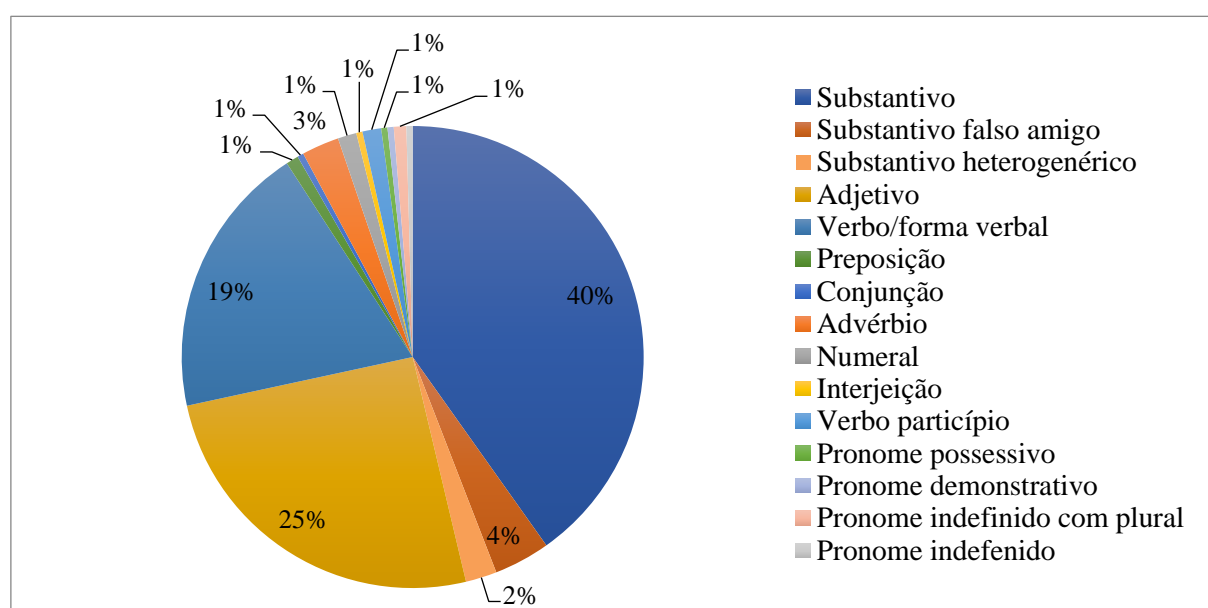


Fonte: a própria autora

Conforme o gráfico, 98% das consultas foram realizadas em um dicionário, enquanto somente 2% das consultas foram realizadas em mais de uma obra. Tal como ocorreu nas atividades de compreensão textual, há uma tendência à “fidelidade lexicográfica” no comportamento dos alunos quando realizam atividades de produção escrita, ora porque não têm o hábito de recorrer a várias obras, ora porque preferem fazer uso de apenas um repertório lexicográfico.

#### 4.3.3 Frequência de consultas referente às classes gramaticais

Gráfico 10 – Frequência de consultas referentes às classes gramaticais



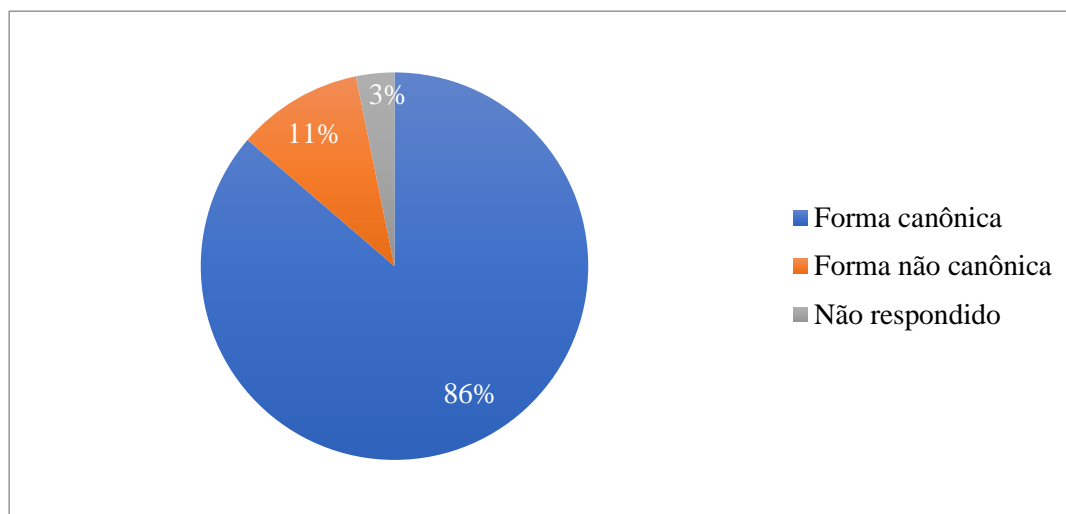
Fonte: a própria autora

Nota-se que 40% das consultas foram de substantivos; 25%, adjetivos; 19%, verbos/formas verbais; 4%, heterossemânticos; 3%, advérbios; 2%, heterogênicos. As demais classes gramaticais representam 1% ou não possuem representatividade.

Os dados sugerem que os substantivos e os adjetivos requerem atenção especial quando da lematização em DPBs, em vista de terem maior porcentagem de consulta pelos estudantes.

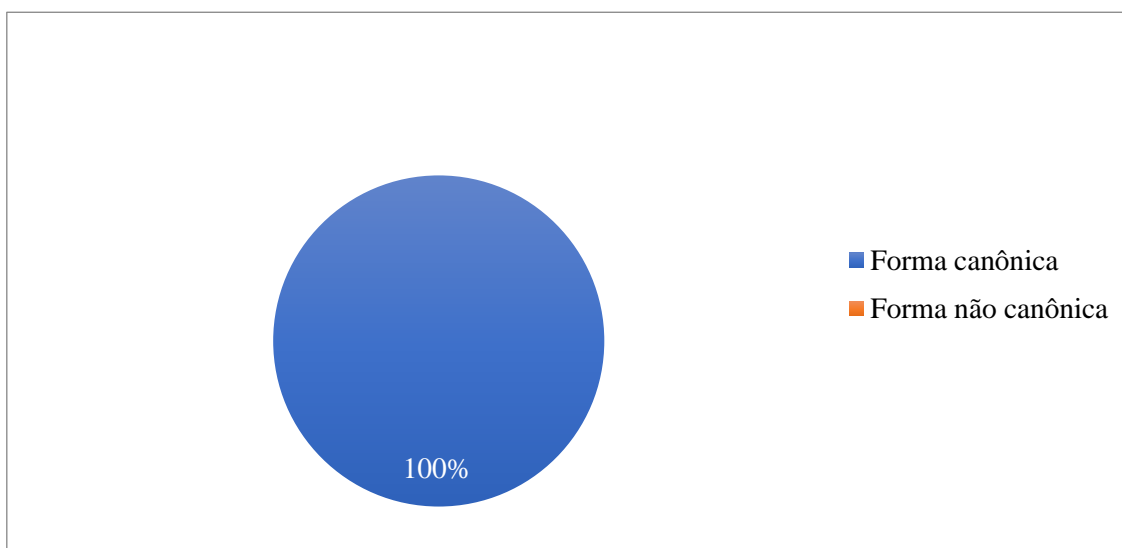
#### 4.3.4 Frequência das primeira e segunda consultas referentes à forma canônica

Gráfico 11 – Frequência da primeira consulta referente à forma canônica



Fonte: a própria autora

Gráfico 12 – Frequência da segunda consulta referente à forma canônica



Fonte: a própria autora

De acordo com o gráfico 11, pode-se concluir que a maioria das palavras pesquisadas na primeira consulta encontra-se na forma canônica, correspondendo a 86% das buscas, enquanto 11% são pesquisadas na forma não canônica. Já o gráfico 12 demonstra que na, segunda consulta, as buscas são realizadas apenas para palavras canônicas, correspondendo a 100%.



Tal como nas atividades de compreensão escrita, inferimos que a maior parte dos alunos, provavelmente, tem conhecimento de que as unidades lexicais apresentam-se nos dicionários em sua forma canônica. Quando não o tem, recorrem, na segunda consulta, intuitivamente, conscientemente ou com respaldo do(a) professor(a), à forma canônica, reconhecendo e aprendendo essa característica da macroestrutura das obras lexicográficas.

#### 4.3.5 Média de consulta ao dicionário

Tabela 17 – Medidas descritivas gerais

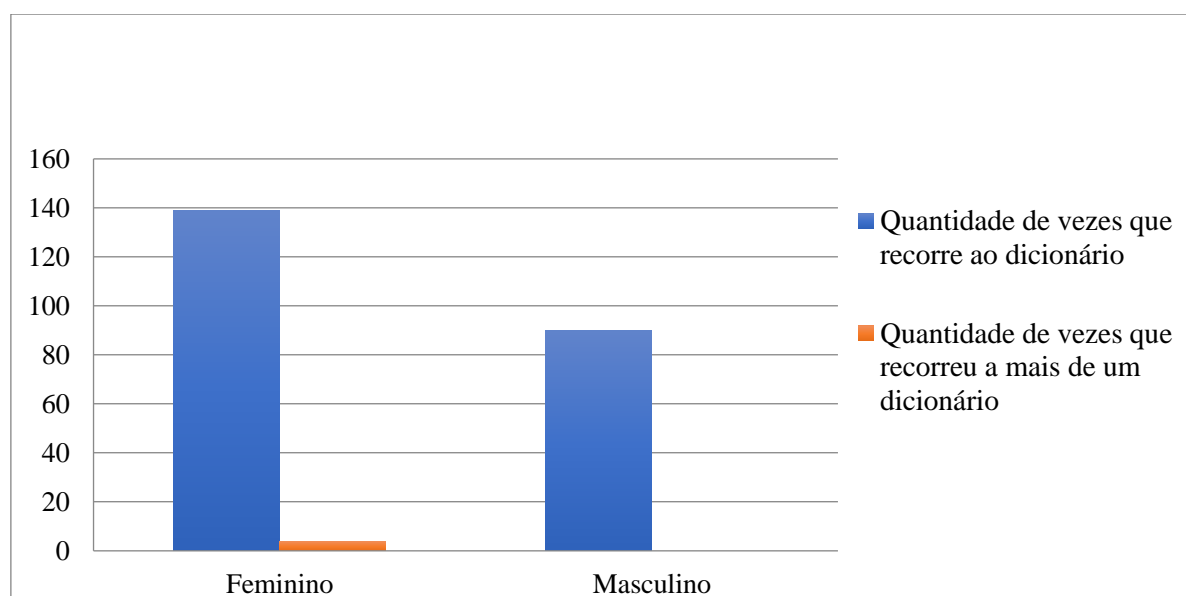
Média	Variância	DP	Mínimo	1° Quartil	Mediana	3° Quartil	Máximo
5,58	9,94	3,15	0	3	5	7	12

Fonte: a própria autora

Conforme a tabela, a média de consulta ao dicionário é de 5,58, sendo o menor número igual a zero e o maior a 12 consultas.

#### 4.3.6 Frequência de gênero em relação à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário

Gráfico 13 – Frequência de gênero referente à quantidade de vezes que recorreu ao dicionário



Fonte: a própria autora

Tabela 18 – Medidas descritivas referentes ao gênero feminino

Média	Variância	DP	Mínimo	1° Quartil	Mediana	3° Quartil	Máximo
6,31	7,37	2,71	1	4,25	6,5	8,5	11

Fonte: a própria autora

Tabela 19 – Medidas descritivas referentes ao gênero masculino

Média	Variância	DP	Mínimo	1° Quartil	Mediana	3° Quartil	Máximo
4,73	12,09	3,47	0	2,5	4	6,5	12

Fonte: a própria autora

Conforme o gráfico e as tabelas, as alunas recorreram mais ao dicionário do que os alunos. A média de delas foi 6,31, já a deles, 4,73. Tal como evidenciado nas atividades de compreensão escrita, há uma tendência de maior número de consultas quando o usuário é do sexo feminino, bem como de buscas em mais de uma obra lexicográfica. Estudantes do sexo masculino tendem a limitar-se a apenas uma fonte de consulta. Outrossim, podemos verificar certa “fidelidade lexicográfica” por parte dos participantes, independente do gênero, ainda que os dicionário(s) consultado(s) não contemplem todos os propósitos comunicativos deles.

#### 4.3.7 Adjetivos e formas no particípio

Alguns participantes registraram dúvidas em relação a adjetivos e formas no particípio. A participante 13 (Anexo 32) usou a unidade lexical “*apasionada*” em seu texto. Para tanto, consultou, no Santillana, o lema “apaixonar” e transformou-o em particípio. O DPB em questão não lematiza a unidade lexical “apaixonado/apaixonada”, mas a estudante conseguiu chegar à forma desejada, valendo-se, provavelmente, de seus conhecimentos linguísticos na LE.

No mesmo dicionário, o participante 14 (Anexo 33) pesquisou por “comportado” e não teve êxito na sua consulta, já que a obra não lematiza essa unidade lexical. No seu texto, empregou a forma “*compuertado\**”, cometendo um erro morfológico, causado por uma ditongação generalizada, comum nas produções de *aprendentes* de E/LE, conforme explica Durão (2004): “esse recurso costuma ser utilizado equivocadamente por pseudofalantes de espanhol, mas esse erro também se manifesta na produção de

estudantes de espanhol por insegurança [...] pode-se atribuir esses erros tanto à interferência interlinguística como também à intralinguística” (p. 126, tradução nossa)<sup>39</sup>.

A participante 1 e a participante 3 (Anexos 15 e 16, respectivamente) tiveram dúvidas em relação a “rejeitado”. Pelo percurso da participante 1 para pesquisar essa unidade lexical, infere-se que imaginava não constar no DPB: primeiro, buscou a forma verbal no infinitivo (“rejeitar”) e deparou-se com a entrada “rejeitado”. Essa surpresa no momento da consulta remete ao apontado por Santana López (2009), quando propõe que a obra lexicográfica pode levar o consulente a encontrar informações que não sabe que está procurando.

Figura 40 – Verbete “rejeitado” (Michaelis)

*re.jei.ta.do* [reʒejt'adu] *adj* Rechazado.

**Fonte:** Melhoramentos (2009)

Já a participante 3, em sua primeira e única tentativa, buscou pela forma no particípio, mas não teve êxito, pois o SGEL não a traz em sua macroestrutura, embora fosse possível, por meio da consulta à entrada “rejeitar” e das tabelas de conjugação verbal, presentes na superestrutura da obra, chegar ao item lexical “rechazado”.

A participante 8 teve dúvida sobre como escrever “emotivo” na LE (Anexo 17). Curiosa e fortuitamente, a estudante recorreu à direção espanhol-português e teve êxito tanto na procura, quanto na escolha do equivalente, pois o WMF lematiza essa palavra na direção LE-LM. Entretanto, se tivesse feito a consulta adequadamente, isto é, na direção LM-LE, não obteria resposta, pois a obra lexicográfica não apresenta essa forma lexical.

Dessa forma, parece-nos prudente ponderar positivamente sobre a inclusão de adjetivos e formas no particípio na direção português-espanhol, de modo a evitar, por exemplo, a ditongação generalizada, comum em estudantes brasileiros de E/LE. Na direção contrária, a lematização é necessária somente se não se tratar de uma palavra transparente, que não é o caso de “emotivo”, lematizado na obra WMF.

<sup>39</sup> El recurso de la diptongación generalizada suele ser utilizado equivocadamente por pseudohablantes de español, pero este fallo también se manifiesta en la producción de estudiantes de español por inseguridad [...] se puede atribuir esos errores a la interferencia interlingüística como a la intralingüística.

### 4.3.8 Heterogênicos

Alguns participantes de pesquisa consultaram palavras heterogênicas entre as duas línguas. Observamos duas situações: 1) ausências nos dicionários que não acarretaram em erros nas produções; 2) ausências nos dicionários que acarretaram em erros morfossintáticos nos textos produzidos.

Ilustramos a primeira situação com os percursos de consulta de participante 9 (Anexo 27), participante 6 (Anexo 28) e participante 11 (Anexo 30). Os estudantes pesquisaram os verbetes “feijão” e “aprendizagem”, nas obras Minidicionário, Michaelis e SGEL, respectivamente. Nos dicionários consultados, não consta a informação de serem heterogênicos, tampouco há o gênero dos equivalentes na LE. O Michaelis e o SGEL trazem, em sua superestrutura, um apêndice com heterogênicos, mas não lhes fazem remissão na microestrutura. Essas ausências, contudo, não implicaram em erro.

Tabela 20 – Verbetes “feijão” (Michaelis), “feijão” (Minidicionário), “aprendizagem” (SGEL)

<p><b>fei.jão</b> [fejz'ãw] <i>sm</i> 1 Fréjol, alubia, habichuela, judía, frijol. 2 <i>AL</i> Poroto.</p>	<p><b>feijão</b> <i>s.m. Bot. (Esp.)</i> Judia, habichuela; (<i>Amer.</i>) frijol, fréjol; (<i>Arg.</i>) poroto.</p>	<p><b>ã-pren-di-za-gem</b> [apriẽndi'zaʒẽ] <i>n/f</i> aprendizaje.</p>
--	--	--

**Fonte:** Melhoramentos (2009); Flavian e Eres Fernández (2009); SBS/SGEL (2013)

No tocante à segunda situação, analisamos as consultas realizadas por participante 15 (Anexo 34) e participante 28 (Anexo 47). Nos dicionários usados, não há indicação de serem lexias heterogênicas. O participante 15 consultou o verbe “cachimbo” no SGEL e escreveu em seu texto “uno pipa”, imaginando que, tal qual em português, fosse um substantivo masculino. A participante 28 consultou “paisagem” no Minidicionário e escreveu “*una paisaje mucho\* bonita*”, entendendo ser paisagem uma palavra feminina, assim como em sua LM.

Tabela 21 – Verbetes “cachimbo” (SGEL), “paisagem” (Minidicionário)

<p><b>ca-chim-bo</b> [ka'ʃĩmbu] <i>n/m</i> 1. pipa. 2. betijo.</p>	<p><b>paisagem</b> <i>s.f.</i> Paisaje.</p>
--	---

**Fonte:** SBS/SGEL (2013); **Fonte:** Flavian e Eres Fernández (2009)

Desse modo, aventamos a necessidade da indicação de unidade lexical heterogênea constar na microestrutura, bem como de ser especificado o gênero do equivalente na LE, a fim de evitar erros nas produções escritas e lançar luz sobre essa diferença entre o português e o espanhol, levando o consultante-*aprendente* a perceber esse fato linguístico. Igualmente, nas obras impressas, deve haver integração entre a superestrutura e a microestrutura, ou seja, é importante que seja feita remissão aos apêndices sobre heterogênicos nos verbetes, do contrário, esse material pode ser pouco utilizado ou até desconhecido pelos usuários.

#### 4.3.9 Formas pronominais

A participante 11 (Anexo 30) consultou o SGEL para verificar o equivalente a “formar-se” na LE, com sentido de “concluir uma etapa de ensino”, mais especificamente, o Ensino Médio. A participante consultou o verbete “formar” e não consta a forma pronominal. Tampouco há a palavra-entrada “formar-se”. O equivalente escolhido foi “*formar*” e, no texto, a aluna cometeu um erro sintático, pois colocou o pronome complemento em posição proclítica em vez de enclítica, certamente por interferência da LM: “*yo voy me formar*”.

Figura 41 – Verbetes “formar” (SGEL)

**for-mar** [foχ'ma] v 1. formar. 2. fabricar, hacer.

Fonte: SBS/SGEL (2013)

A participante 19 (Anexo 38), por sua vez, quando da consulta ao verbete “arrepender”, no Larousse, deparou-se com a forma “arrepender-se” na macroestrutura, o que pode ter contribuído para que esta percebesse tratar-se de uma forma pronominal, tanto na LM, quanto na LE.

Figura 42 – Verbetes “arrepender-se” (Larousse)

**arrepender-se** laxepên'dexsil vp arrepentirse; ~ de algo/de fazer algo arrepentirse de algo/de hacer algo.

Fonte: Larousse do Brasil (2009)

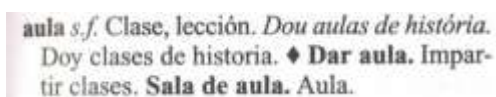
A um DPB, é interessante trazer como lemas formas pronominais de verbos que fazem parte da realidade do usuário, por exemplo, “formar-se”, com significado de

“diplomar-se”, pois vai ao encontro dos propósitos comunicativos de seus consulentes e desperta a consciência linguística para esses fatos na LM e na LE. Igualmente, parece interessante acompanhar o equivalente de um exemplo, a fim de o estudante atentar para as diferenças de colocação pronominal entre o espanhol e o português.

#### 4.3.10 Fraseologia

A participante 12 (Anexo 31) consultou o verbete “aula”, no Minidicionário. Em seu texto, escreveu “*ya hice clase de inglés*” e “*ya hice clase de danza*”, cometendo um erro léxico-semântico, pois, ao fazer uma tradução literal da LM para a LE, o sentido de suas frases foi o oposto do que gostaria de expressar: “dar aula” em vez de “ter aula”. O DPB não traz a colocação “fazer aula”, apresenta apenas “dar aula” e “sala de aula”.

Figura 43 – Verbetes “aula” (Minidicionário)



aula *s.f.* Clase, lección. *Dou aulas de história.*  
Doy clases de historia. ♦ **Dar aula.** Impartir clases. **Sala de aula.** Aula.

Fonte: Flavian e Eres Fernández (2009)

Assim, ponderamos que presença de “fazer aula”, bem como de outras colocações com o núcleo “aula”, comuns à realidade escolar do usuário desse tipo de obra lexicográfica, certamente, atenderia às necessidades linguístico-comunicativas do público-alvo e preveniria a ocorrência de erros léxico-semânticos.

#### 4.3.11 Formas femininas

No tocante às formas femininas, verificamos três situações: 1) formas femininas na macroestrutura, apenas equivalentes masculinos na microestrutura; 2) ausência de formas femininas nas macro e microestruturas; 3) formas femininas nas macro e microestruturas.

Ilustramos a primeira situação, citando os percursos de pesquisa de participante 18 (Anexo 37), participante 25 (Anexo 44) e participante 33 (Anexo 52), que consultaram a obra Saraiva. A participante 18 e a participante 33 tiveram como dúvidas e palavras de pesquisa “nervosa”, “tímida”, “teimosa”, “atarefada” e “sozinha”, respectivamente. Em suas produções, oscilaram entre emprego de adjetivos femininos e masculinos para se referir a si: “*ya estuve nerviosa*”, “*ya fue\* vergonzoso*”, “*ya fue\**

*terco*”, “*estoy mui\* atareado*”. Nos casos de uso de adjetivos masculinos, cometeram erros morfológicos, os quais poderiam ter sido evitados se os dicionários tivessem trazido equivalentes femininos.

Sobre a segunda situação, os participantes 12 (Anexo 31), participante 36 (Anexo 55) e participante 43 (Anexo 62) pesquisaram, no Minidicionário e no Saraiva, as lexias “chorona”, “muitas” e “boas”, respectivamente. Os DPBs não as trazem como lemas, nem sublemas, de modo que os alunos inferiram os equivalentes, por meio da consulta aos verbetes “chorão”, “muito” e “bom”. A participante 12, em seu texto, cometeu um erro ortográfico e escreveu “*llorón\**”, mantendo o acento da forma masculina. Esse erro poderia ter sido evitado se a forma feminina “chorona” estivesse como palavra-entrada ou sublema.

A fim de tratar da terceira situação, apresentamos os percursos de participante 19 (Anexo 38) e participante 26 (Anexo 45): estas consultaram os verbetes “católica” e “amiga”, nos dicionários Larousse e WMF, respectivamente. As obras trazem a forma feminina na cabeça do verbete e no equivalente, o que foi positivo para a produção das alunas.

Tabela 22 – Verbetes “católica” (Larousse), “amiga” (WMF)

<p><b>católico,ca</b> ka'toliku, ka  adj <i>mas</i> católi- co ca </p>	<p><b>amigo, -ga</b> <i>adj-sm, f 1</i> amigo, -ga <i>2</i> (<i>amante</i>) amigo, -ga</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>amigo do alheio</b> amigo de lo ajeno</li> <li>• <b>amigo do peito</b> amigo del alma</li> <li>• <b>fazer amigos</b> hacer amigos</li> <li>• [festa do] <b>amigo-secreto</b> amigo invisible</li> </ul>
--	--

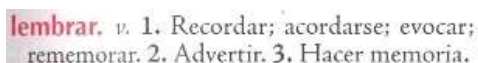
Fonte: Larousse do Brasil (2009); WMF Martins Fontes (2011)

Concluimos ser importante a inclusão de formas femininas nas macro e microestruturas, de modo a contemplar as necessidades dos usuários e evitar a ocorrência de erros morfológicos, bem como a necessidade do rigor em relação à coerência interna e à padronização das obras lexicográficas no tocante a essas formas.

#### 4.3.12 Verbos irregulares e pronomes possessivos

O participante 27 (Anexo 46) pesquisou, no Santillana, a forma verbal “lembro”. Como essa forma não consta na macroestrutura do dicionário, consultou o verbete “lembrar”, o qual trouxe como equivalentes verbos no infinitivo, conforme a imagem a seguir.

Figura 44 – Verbete “lembrar” (Santillana)



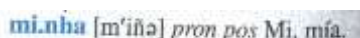
lembrar. v. 1. Recordar; acordarse; evocar; rememorar. 2. Advertir. 3. Hacer memoria.

Fonte: Diaz e García-Talavera (2008)

Em seu texto, escreveu “*no me recordo\* de la ciudad*” e cometeu um erro morfológico. Em espanhol, verbos como “*recordar*”, que sofrem ditongação da vogal tônica, são especialmente difíceis para os estudantes brasileiros de E/LE, pois, como explica Durão (2004), “Em português, não há essa ditongação, logo não há essa irregularidade. Isso gera grande dificuldade para lusofalantes aprendizes de espanhol [...]” (p. 124, tradução nossa)<sup>40</sup>.

O participante 6 (Anexo 28) procurou a forma não canônica “minha” e a encontrou no Michaelis, de modo que o texto lexicográfico foi ao encontro da necessidade do aluno. O verbete consultado trouxe como equivalentes “*mi*” e “*mía*”. No texto, o participante cometeu um erro morfológico, por não ter feito a apócope em “*mía*”: “*Mía\* fecha de nacimiento*”.

Figura 45 – Verbete “minha” (Michaelis)



mi.nha [m'ĩã] pron pos Mi, mía.

Fonte: Melhoramentos (2009)

Esse fato leva-nos a ponderar sobre o caráter positivo da inclusão, na macroestrutura, de formas não canônicas de verbos no presente em português que, na língua espanhola, sofrem ditongação da vogal tônica, tais como as dos verbos “lembrar(-se)”, “contar”, “acontecer”, “ter”, “requerer”, “ser”, “viver”, “produzir”, etc., bem como de pronomes possessivos femininos. Nesse último caso, parece interessante que o DPB traga um exemplo para cada pronome, a fim de o consulente-estudante

<sup>40</sup> En portugués no hay tal diptongación, con lo que no se produce tal irregularidad. Esto genera gran dificultad para lusohablantes aprendices de español.

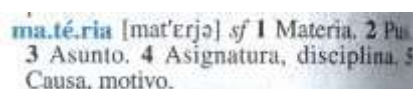


perceber que o emprego de ambos é diferente (“*mi*”: anteposto ao nome / “*mía*”: posposto ao nome).

#### 4.3.13 Acentuação

O participante 6 (Anexo 28) consultou o verbete “*matéria*”, no Michaelis, e empregou em sua produção o equivalente “*materias*”. No dicionário a que recorreu, não se chama a atenção do usuário para o fato de que, embora os equivalentes sejam quase iguais, não são idênticos, pois a acentuação é diferente: em espanhol, paroxítonas terminadas em vogal não se acentuam.

Figura 46 – Verbetes “*matéria*” (Michaelis)



Fonte: Melhoramentos (2009)

Em Durão (2004), verificou-se que a maior cifra dos erros gráficos cometidos por *aprendentes* brasileiros de E/LE advém da acentuação gráfica, ora por uso equivocado da norma, ora por omissão de acento. Desse modo, parece interessante que haja indicações na microestrutura para palavras cuja grafia em ambas as línguas é igual, mas a acentuação não.

#### 4.3.14 Falsos cognatos

No tocante aos heterossemânticos, verificamos três situações: 1) ausência de indicação de que as lexias são heterossemânticas; 2) ausência de alerta de unidades lexicais heterossemânticas como potencial causadora de erro; 3) presença e utilidade da indicação de falsos cognatos.

Para ilustrar a primeira situação, apresentamos os percursos de consulta de participante 13 (Anexo 32) e participante 15 (Anexo 34). Os alunos procuraram por “*violão*” e “*cachimbo*”, no Santillana e SGEL, respectivamente. Embora a ausência de informação de serem unidades lexicais heterossemânticas não tenha levado os alunos a cometerem erros, trata-se de uma informação que poderia estar presente, a fim de atentarem para essas diferenças linguísticas. Igualmente, no SGEL, não há remissão ao

apêndice “*Falsos cognados*”, de modo que enfatizamos a importância da integração entre macroestrutura e superestrutura.

Tabela 23 – Verbetes “violão” (Santillana), “cachimbo” (SGEL)

<b>violão.</b> <i>f.</i> Mús. Guitarra.	<b>ca-chim-bo</b> [ka'ʃĩmbu] <i>n/m</i> 1. pipa. 2. betijo.
---	---

Fonte: Diaz e García-Talavera (2008); SBS/SGEL (2013)

Em relação à segunda situação, o participante 16 (Anexo 35) pesquisou “guitarra”, no WMF. Não há indicação de falso cognato e “*eléctrica*” está entre parênteses. Em seu texto, o aluno escreveu “*tocar la guitarra*”, cometendo um erro léxico-semântico. Diante disso, podemos supor que o erro do aluno pode ter sido causado pelo dicionário, já que não há indicação de ser uma unidade lexical heterossemântica e a informação entre parênteses pode ter sido interpretada como dispensável.

Figura 47 – Verbetes “guitarra” (WMF)

**guitarra** *sf* guitarra (eléctrica)

Fonte: WMF Martins Fontes (2011)

A dificuldade de alunos brasileiros de E/LE na utilização de falsos cognatos é comentada por Durão (2004):

[...] muitas vezes, há semelhança gráfica, prosódica e semântica, mas a identidade total de sentido não se realiza, ocasionando, por vezes, a existência de uma diferenciação apenas em uma ou outra acepção fundamental do vocábulo. [...] há **falsos amigos parciais**, que dividem algum significado comum e **falsos amigos completos**, que não dividem nenhum significado comum (DURÃO, 2004, p. 146, grifos da autora, tradução nossa)<sup>41</sup>.

Por fim, no que tange à terceira situação, o participante 24 (Anexo 43A) pesquisou “criança”, no Michaelis, e a obra apresenta um boxe, indicando ser um falso

<sup>41</sup> La dificultad en la utilización de las palabras heterosemánticas reside en que muchas veces hay semejanza gráfica, prosódica y semántica, pero la identidad total de sentido no se realiza, dándose el caso de la existencia de una diferenciación apenas en una u outra acepción fundamental del vocablo. [...] hay **falsos amigos parciales**, que son aquellos que comparten algún significado común y **falsos amigos totales**, que son aquellos que no comparten ningún significado común.

cognato. Essa informação auxiliou na produção escrita: este não cometeu erro e teve o olhar despertado para essas diferenças léxico-semânticas entre as línguas.

Assim, atestamos que os falsos amigos fazem parte das necessidades linguístico-comunicativas dos alunos e trazem especial dificuldade, em razão da proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, de modo ser necessário que o DPB destaque essas diferenças léxico-semânticas na microestrutura, por meio de rubricas, na macroestrutura, com boxes de informações contrastivas, e na superestrutura, quando houver lista de falsos cognatos, com remissão nos verbetes.

#### 4.3.15 Preposição

A participante 28 (Anexo 47) consultou o verbete do substantivo “avião”, no Minidicionário. Em sua produção, cometeu um erro sintático, ao escrever “*yo viajé de\* avión*”, por causa do uso equivocado de preposição. Ponderamos que exemplos de usos nesses casos poderiam evitar a ocorrência de erros sintáticos dessa natureza.

Figura 48 – “avião” (Minidicionário)

**avião** s.m. Avión, aeroplano.

**Fonte:** Flavian e Eres Fernández (2009)

#### 4.3.16 Equivalentes

O participante 14 (Anexo 33) pesquisou o adjetivo “burro”, com sentido figurado de “pouco inteligente, ignorante”, no Santillana, mas este trouxe apenas o equivalente do âmbito da Zoologia (substantivo masculino de animal). Em razão de na LE, assim como na LM, os equivalentes das categorias adjetivo e substantivo coincidirem, o aluno não cometeu erro em seu texto. Entretanto, esse fato nos leva a sugerir a necessidade de inclusão de mais equivalentes nos verbetes, quando estes apresentarem diversos contextos de uso e categorias gramaticais diferentes.

Figura 49 – Verbetes “burro” (Santillana)

**burro**. m. Zool. Burro.

**Fonte:** Diaz e García-Talavera (2008)

### 4.3.17 Estrangeirismos

No percurso de consulta do participante 24 (Anexo 43), observamos a lematização de lexias pouco usuais na linguagem cotidiana. O participante pesquisou “*videogame*”, mas o dicionário consultado não apresenta essa palavra. O aluno, então, consultou “*videojogo*” e encontrou a informação necessitada. Embora seja a forma aportuguesada de “*videogame*”, “*videojogo*” não é usual na fala de jovens alunos de E/LE, de forma que teria sido mais adequado que o DPB tivesse lematizado o estrangeirismo.

Figura 50 – Verbetes “*videojogo*” (Michaelis)

vi.de.o.jo.go [video3'ogu] sm Video-juego.

Fonte: Melhoramentos (2009)

### 4.3.18 Padrão gráfico (condensação textual)

Em seu percurso de consulta, o participante 35 (Anexo 54) não identificou, no SGEL, o sublema “passar bem/mal”, provavelmente, por não ter conseguido interpretar a função do sinal til (~), de substituir a palavra-entrada “passar”. Assim, em seu texto, fez a tradução literal da LM para a LE da expressão “passar mal” e cometeu um erro léxico-semântico, ao escrever “*pase\* muy mal*”.

A análise desse fato demonstra que o emprego do recurso da condensação textual pode, se os alunos não tiverem formação lexicográfica adequada, atrapalhar a finalidade pedagógica da obra, de forma que parece ser mais adequado não fazer uso dele nos sublemas, grafando as palavras integralmente.

Figura 51 – Verbete “passar” (SGEL)

**pas-sar** [pa'sa] I. v **1.** pasar, transponer. **2.** (~ roupa/~ a ferro) planchar. **3.** traspasar. **4.** pasar, hacer, cocinar (*carne*). **5.** pasar, mecanografiar. **6.** pasar, filtrar. **7.** transferir. **8.** transmitir. II. v/Refl(-se) **1.** pasar, estar pasando, ocurrir: *quer saber o que se passa*, quiere saber lo que ocurre. **2.** pasar, transcurrir: *passaram-se duas semanas da sua visita*, han pasado dos semanas desde su visita. **3.** pasarse. LOC ~ **de ano**, aprobar el curso. ~ **raspando**, aprobar por los pelos. ~ **a mão em**, echarle mano a, robar. ~ **a mão**, sobar, palpar. ~ **bem/mal**, encontrarse bien/mal. Não ~ **de**, no pasar de, no ser más que. ~ **por**, sufrir. ~ **para trás**, enganar. ~ **por cima**, saltarse/pasar por alto. LOC ARG ~ **alguém**, liquidar a alguien.

Fonte: SBS/SGEL (2013)

#### 4.3.19 Informações incorretas

A participante 23 (Anexo 42) pesquisou “tapete”, no Michaelis, e este trouxe como equivalentes “*tapiz*” e “*alfombra*”. A unidade lexical “*tapiz*” aparece como primeiro equivalente mas seu significado em português corresponde à “tapeçaria, papel de parede”. A aluna escolheu esse e cometeu um erro léxico-semântico: “*yo caí en el tapiz*”. Igualmente, podemos supor que, se tivesse escolhido o segundo equivalente, escreveria “*yo caí en el\* alfombra*”, cometendo, assim, um erro morfológico, pois a obra não traz a informação de que “*alfombra*” é um heterogêrico.

Figura 52 – Verbete “tapete” (Michaelis)

**ta.pe.te** [tap'eti] *sm* Tapiz, alfombra. **puxar o tapete** mover el piso.

Fonte: Melhoramentos (2009)

O participante 43 (Anexo 62) pesquisou “guitarra”, no Saraiva, e o equivalente apresentado é “*guitarra*”, cujo significado em português é “violão”, de maneira que aluno cometeu erro léxico-semântico em seu texto: “*ya toqué la guitarra*”.

Figura 53 – Verbete “guitarra” (Saraiva)

**gui.tar.ra** *sf* *Mús* Guitarra.

Fonte: Saraiva (2011)

Nos dois percursos de consulta apresentados, constatamos que os erros de equivalência apresentados pelos DPBs resultaram em erros léxico-semânticos nas produções textuais escritas. Essa situação é grave, pois enquanto material didático complementar, informações errôneas podem comprometer não só as tarefas realizadas pelos alunos, como o processo de aprendizagem do idioma.

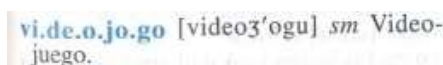
#### 4.3.20 Informação lexicográfica como apoio ao conhecimento da língua materna

Verificamos duas situações nas quais a informação do DPB, especificamente, a palavra-entrada, auxiliou no conhecimento ortográfico da LM. O participante 24 (Anexo 43) pesquisou, no Michaelis, por “contra-baixo” e, na consulta, percebeu não ser uma palavra composta. O participante 30 (Anexo 49), por sua vez, pesquisou, no WMF, a forma “mal humorado” e, em seguida, “mal-humorado”, de modo que parece ter atentado para o fato de essa lexia apresentar hífen.

#### 4.3.21 Partição de palavras

O participante 24 (Anexo 43A) cometeu um erro ortográfico em sua produção escrita, após consulta ao verbete “videojogo”. Escreveu “*video-juego\**”, pois confundiu o hífen usado como recurso à partição da palavra como sendo hífen de palavra composta.

Figura 54 – Verbetes “videojogo” (Michaelis)



Fonte: Melhoramentos (2009)

A separação de palavras, em razão da quebra de linha, inerente aos dicionários impressos, como forma de economizar papel, pode induzir o aluno ao erro, como ocorreu com o participante 24. Desse modo, aventamos a necessidade de, nas obras impressas, evitar-se esse tipo de recurso.

### 4.3.22 Habilidades de referência

No tocante às habilidades dos participantes para manusear o DPB, constatamos três situações: a) falta de intimidade com o gênero “verbete”; b) estratégias usadas quando a lexia desejada não é encontrada; c) descoberta de características das obras, por meio das consultas.

Sobre a primeira situação, relatamos os percursos de consulta de participante 11 (Anexo 30), participante 22 (Anexo 41), participante 24 (Anexo 43), participante 26 (Anexo 45), participante 27 (Anexo 46), participante 30 (Anexo 49) e participante 35 (Anexo 54). A participante 11 (Anexo 30) entendeu o sublema “primeiro grau” como sendo o equivalente na LE a “ensino”, de modo que cometeu um erro léxico-semântico em seu texto.

Figura 55 – Verbete “ensino” (SGEL)

**en-sí-no** [ẽ'sinu] *n/m* enseñanza, instrucción.  
LOC ~ de segundo grau, ~ médio, enseñanza  
secundaria. ~ de primeiro grau, ~ funda-  
mental, enseñanza general básica.

Fonte: SBS/SGEL (2013)

Provavelmente, a participante não soube interpretar visualmente as informações trazidas no verbete, diferenciando os equivalentes dos sublemas. O participante 22 pesquisou “pera” (fruta), no Saraiva, cujo equivalente na LE aparece em primeiro lugar. Contudo, o aluno escolheu o terceiro equivalente apresentado, “*perilla*” (cavanhaque, em português), e cometeu um erro léxico-semântico no seu texto: “*no me gustava\* perilla*”.

Figura 56 – Verbete “pera” (Saraiva)

**pe.ra** *sf* 1. Bot Pera. 2. Pera (interruptor). 3.  
Perilla.

Fonte: Saraiva (2011)

O participante 24 e a participante 26 pesquisaram, no Michaelis e no WMF, respectivamente, a lexia “legal” (bom, divertido), e selecionaram o primeiro equivalente (“*legal*”), cometendo erros léxico-semânticos em seus textos (“*gané un video-juego\* mucho\* legal*” / *Foram\* los dias\* muy legales*”). Se tivessem passeado mais pelo

verbetes e observado as marcas de uso, teriam, certamente, escolhido o equivalente correto.

Tabela 24 - Verbetes “legal” (Michaelis), “legal” (WMF)

<p><b>le.gal</b> [leg'aw] <i>adj m+f</i> 1 Legal, lícito. 2 <i>fam</i> Bueno, agradable. <i>gusto dele, é uma pessoa legal / me gusta, es una buena persona. que legal! ¡qué bueno! tá legal está bien.</i></p>	<p><b>legal</b> <i>adj</i> 1 (<i>conforme a lei</i>) legal 2 <i>fig</i> simpático, -ca, estupendo, -da 3 <i>fig</i> bien, correcto, -ta 4 <i>fig</i> bueno, buenísimo, bárbaro</p>
---	--

Fonte: Melhoramentos (2009); Martins Fontes (2011)

O participante 27 pesquisou “noite”, no Santillana, e em seu texto usou a expressão “*de noche*”, em vez de “*por la noche*”, de modo que cometeu um erro sintático, em razão de uso incorreto de preposição. O DPB trouxe a expressão “*por la noche*”, o que evidencia o cuidado para com a apresentação adequada de expressões iniciadas por preposições, caras no âmbito do ensino de E/LE para estudantes brasileiros, conforme explicitado por Durão (2004): “[...] o uso das preposições é determinado pelas relações sintagmáticas de um enunciado e estas podem ser divergentes de uma língua para outra. Quando coincidem, há transferência positiva, mas quando são contrastivas, normalmente há transferência negativa ou interferência” (p. 139)<sup>42</sup>.

Figura 57 – Verbetes “noite” (Santillana)

**noite.** *f.* Noche. ♦ Boa noite! ¡Buenas noches!  
Da noite para o dia. De la noche a la mañana.  
De noite. Por la noche. Passar a noite em claro. Pasar la noche en blanco.

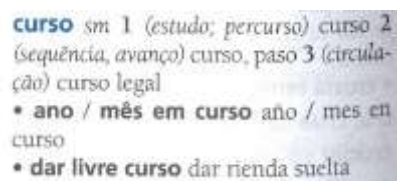
Fonte: Diaz e García-Talavera (2008)

O participante 30 pesquisou “curso”, no WMF, mas confundiu a informação contextual, apresentada entre parênteses, com o equivalente em espanhol e cometeu um erro léxico-semântico em seu texto, ao escrever: “*ya hice estudio\* de japonês*”, em vez de “*ya hice curso de japonês*”.

<sup>42</sup> [...] el uso de las preposiciones es determinado por las relaciones sintagmáticas de un enunciado y estas pueden ser divergentes de una lengua para otra. Cuando coinciden suele haber transferencia positiva, pero cuando son contrastivas, normalmente hay transferencia negativa o interferencia.



Figura 58 – Verbetes “curso” (WMF)



**curso** sm 1 (estudo; percurso) curso 2 (sequência, avanço) curso, paso 3 (circulação) curso legal  
 • ano / mês em curso año / mes en curso  
 • dar livre curso dar rienda suelta

**Fonte:** WMF Martins Fontes (2011)

Em relação à segunda situação, a participante 28 (Anexo 47) pesquisou “culinária”, no Minidicionário, mas como a obra não traz essa palavra, usou uma estratégia em seu texto: empregou palavra a palavra “cocina” já por ela conhecida em espanhol.

No tocante à última situação, a participante 29 consultou “tímido”, para saber o equivalente de “tímida”. Como viu que o dicionário traz formas femininas na macroestrutura, na consulta seguinte, pesquisou um substantivo feminino (“chorona”).

Os fatos apresentados demonstram que a falta de algumas habilidades de referência, tais como, interpretação adequada das informações do verbete e leitura de todo o verbete, pode levar os estudantes a cometerem erros em suas produções textuais escritas. Portanto, o ensino do uso do dicionário nas aulas de E/LE é essencial: somente dessa forma as obras lexicográficas integram-se adequadamente ao ensino-aprendizagem. Por outro lado, eles aprendem sobre os dicionários conforme os manuseiam e fazem uso de estratégias quando suas consultas são frustradas.

Com base na análise dos dados apresentada, elaboramos uma proposta de parâmetros lexicográficos para a elaboração de dicionários pedagógicos bilíngues cujo público-alvo são alunos brasileiros de língua espanhola que cursam o Ensino Médio.

## **5 PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA A ELABORAÇÃO DE DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES VOLTADOS A ESTUDANTES BRASILEIROS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

A proposta dos parâmetros lexicográficos para dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português baseia-se na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, exposta no capítulo anterior desta tese. Os usuários em potencial das obras para os quais elaboramos os parâmetros são estudantes brasileiros, do Ensino Médio, nível intermediário-avançado na LM, nível básico na língua espanhola, cujas consultas lexicográficas advêm das necessidades linguístico-comunicativas de informação sobre a LE, nas tarefas de compreensão textual escrita, e informação sobre a LM, durante as atividades de produção textual escrita.

Para a elaboração dos parâmetros, defendemos que um DPB não precisa seguir os mesmos parâmetros de um dicionário de língua, já que é uma obra lexicográfica especial, elaborada com vistas a atender as necessidades linguístico-comunicativas de um determinado público-alvo, nesse caso, o estudante brasileiro de língua espanhola do Ensino Médio.

### **5.1 PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA COMPREENSÃO TEXTUAL ESCRITA**

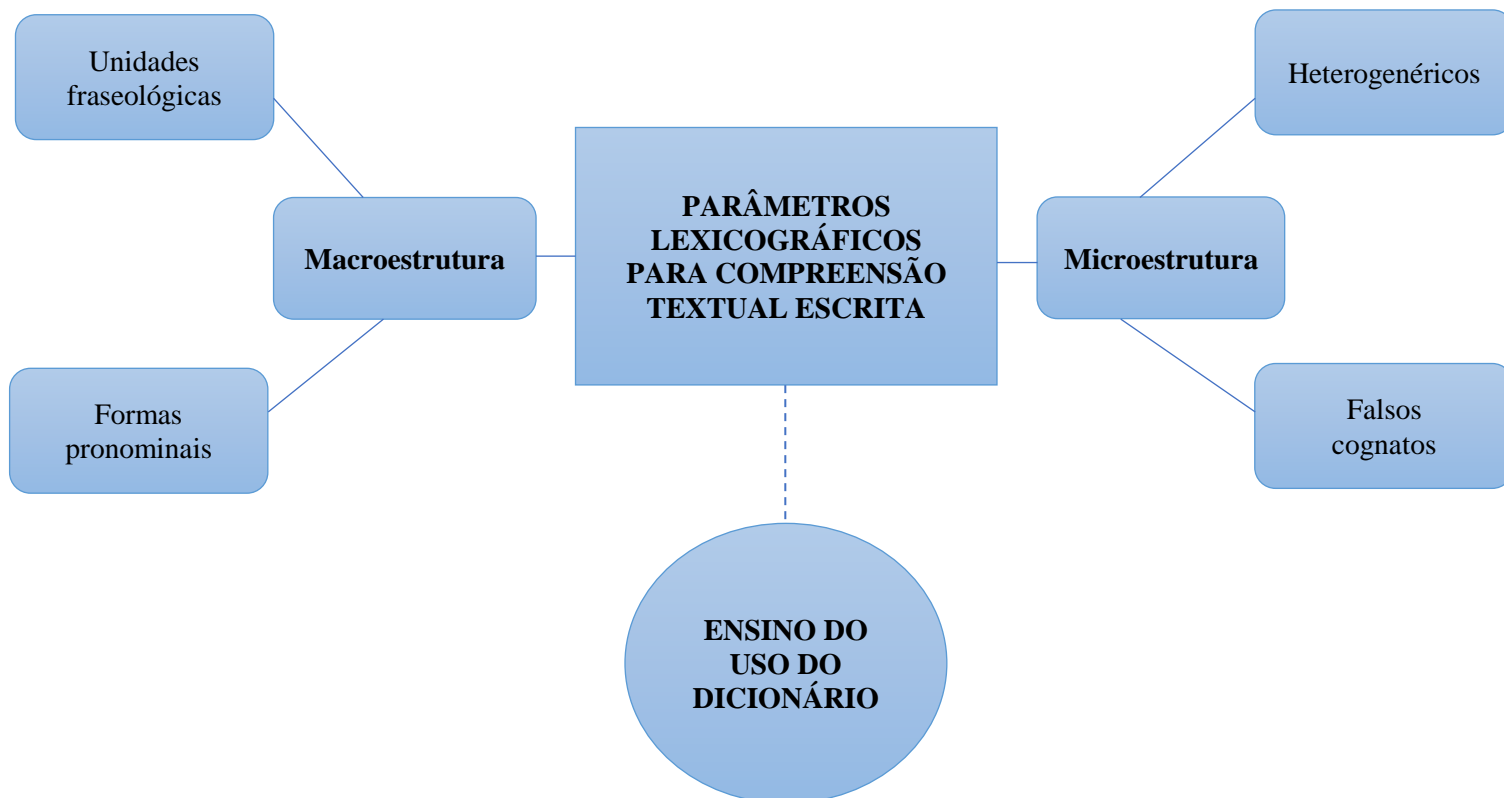
O uso dos dicionários como apoio às atividades de compreensão textual escrita foi benéfico, pois constatamos, na pesquisa de campo, que as obras lexicográficas atenderam as necessidades linguístico-comunicativas dos alunos. Observamos que o número de consultas foi baixo e menor em relação às atividades de produção escrita, provavelmente, porque os estudantes aproveitaram a cogação entre os idiomas português e espanhol para inferir os significados das palavras. Igualmente, os alunos, geralmente, consultaram apenas uma obra lexicográfica quando realizaram tarefas dessa natureza, de modo ser necessário que, na direção espanhol-português, o DPB seja o mais completo possível, já que os aprendizes costumam consultar sobre uma obra.

Certamente, essa não é a realidade ideal, pois estamos cientes das especificidades das obras lexicográficas, sobretudo, as pedagógicas e de sua natural incompletude em relação ao caudal léxico de uma língua, o que pressupõe, portanto, que os usuários consultem variados dicionários, de modo a encontrar a informação desejada. Assim, reiteramos, novamente, a necessidade do letramento lexicográfico nas aulas de

E/LE, a fim de que os aprendizes consigam explorar as potencialidades dos dicionários pedagógicos e consigam percorrer os mais variados caminhos lexicográficos ao encontro de suas necessidades linguístico-comunicativas.

No tocante às estruturas dos DPBs, apresentamos sugestões para a macroestrutura e a microestrutura, bem como destacamos a necessidade do ensino do uso do dicionário nas aulas de E/LE.

Figura 59 – Parâmetros lexicográficos para compreensão textual escrita



Fonte: a própria autora

Em relação à **macroestrutura**, aventamos sugestões para as unidades fraseológicas e as formas pronominais.

- **Unidades fraseológicas:** sugerimos que as unidades fraseológicas possam ser apresentadas como lemas, de modo a ganhar projeção na obra lexicográfica, facilitar a busca por parte do usuário e despertar sua atenção para a existência dessas unidades lexicais formadas por duas ou mais palavras. Assim, a título de exemplo, a locução “*por supuesto*” deve ser apresentada como lema, em vez de

constar como sublema no verbete “*supuesto*”, como o fazem alguns dicionários usados na pesquisa de campo.

- **Formas pronominais:** sugerimos que se prescindia da condensação textual e essas formas sejam grafadas de modo descondensado, a fim de facilitar seu reconhecimento por parte do estudante. Desse forma, “*acostarse*”, por exemplo, seria grafada como tal, na condição de sublema do verbo “*acostar*”, sem o emprego do recurso da condensação textual.

Sobre a **microestrutura**, tecemos considerações para os heterogênicos e os falsos cognatos.

- **Heterogênicos:** sugerimos que venham acompanhados de rubrica que indique ser a palavra heterogênica e de classe gramatical do equivalente. A duplicidade de informação, nesse caso, é pedagogicamente adequada e viável, porque apenas a informação do gênero do equivalente não chama a atenção do aluno para essa diferença entre as línguas. No caso de haver lista de heterogênicos, é necessário fazer remissão nos verbetes das unidades lexicais constantes nesta, de modo a integrar a superestrutura e a microestrutura.
- **Falsos cognatos:** propomos que venham acompanhados de rubrica que indique ser a palavra um falso cognato, a fim de levar o aluno a perceber que se trata de lexias especiais, as quais, embora tenham formas iguais ou parecidas na língua portuguesa, seus significados não são os mesmos em espanhol. Se a obra trazer uma lista de falsos amigos, é imprescindível fazer remissão nos verbetes das unidades lexicais que costumam da lista, de modo a viabilizar a integração da superestrutura com a microestrutura.

## 5.2 PARÂMETROS LEXICOGRÁFICOS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

O uso dos dicionários como apoio às atividades de produção textual escrita foi positivo, pois verificamos, na pesquisa de campo, que as obras lexicográficas atenderam as necessidades de informação dos aprendizes.

Observamos que a média de consulta foi maior em relação às atividades de produção escrita, corroborando o fato de que produzir é uma tarefa mais complexa do que compreender.

Tal como ocorreu nas atividades de compreensão textual, os alunos consultaram, em média, apenas uma obra lexicográfica quando realizaram tarefas de produção, de modo ser necessário que, na direção português-espanhol, o DPB seja o mais completo possível, posto ser a única fonte de consulta. Como afirmado anteriormente, essa realidade, longe de ser a ideal, deve e pode mudar, por meio do ensino e do estímulo do uso do dicionário nas aulas de línguas.

No tocante às estruturas dos DPBs, apresentamos sugestões para a superestrutura, a macroestrutura e a microestrutura, conforme tabela a seguir, bem como reiteramos a necessidade do ensino do uso do dicionário nas aulas de E/LE.

Tabela 22 – Parâmetros lexicográficos para produção textual escrita

<b>Parâmetros lexicográficos para produção textual escrita</b>	<b>Superestrutura</b>	<b>Macroestrutura</b>	<b>Microestrutura</b>
Acentuação			x
Adjetivos e formas no particípio			x
Equivalentes			x
Estrangeirismos		x	
Falsos cognatos	x	x	x
Formais verbais no presente que sofrem ditongação da vogal tônica em espanhol		x	
Formas femininas		x	x
Heterogênicos	x		x
Correção de informações			x
Padrão gráfico (condensação textual)		x	
Partição de palavras			x
Exemplos de uso			x
Unidades fraseológicas		x	
Verbos pronominais da realidade escolar dos usuários		x	x
Ensino do uso do dicionário	x	x	x

**Fonte:** a própria autora

Em relação à **macroestrutura**, aventamos sugestões para: adjetivos e formas no particípio, estrangeirismos, unidades fraseológicas, formas verbais no presente que sofrem ditongação da vogal tônica em espanhol e padrão gráfico (condensação textual).

- **Adjetivos e formas no particípio:** sugerimos que sejam apresentados como lemas, pois, além de fazerem parte das necessidades de consulta do estudante, este nem sempre consegue inferir, por meio da forma canônica, o equivalente na língua espanhola. Desse modo, “rejeitado” e “apaixonado”, por exemplo, devem estar presentes no leatório da obra. Deve-se dar atenção especial aos casos que podem incorrer em erro morfológico, por ditongação generalizada, comum nas produções textuais de alunos de E/LE, tais como, “comportado”, que os estudantes tendem a traduzir para “*compuertado\**”.
- **Estrangeirismos:** propomos que os estrangeirismos de uso corrente na linguagem dos adolescentes sejam lematizados, em vez de se apresentar a forma aportuguesada, caso esta exista. Desse modo, deve-se optar por incluir no leatório “*videogame*”, em vez de “vídeojogo”.
- **Formas verbais no presente que sofrem ditongação da vogal tônica em espanhol:** aventamos que as formas verbais em português de verbos como “lembrar-se”, “contar”, “acontecer”, “ter”, “requerer”, “ser”, “viver”, “produzir”, etc., cujos equivalentes na língua espanhola sofrem ditongação da vogal tônica, sejam lematizadas. Como essa irregularidade não existe na língua portuguesa, esses verbos em espanhol causam dificuldades ao estudante brasileiro e, tal como ocorreu na pesquisa de campo, podem levá-lo a cometer erros léxico-semânticos.
- **Padrão gráfico (condensação textual):** o uso do til (~) como recurso para a condensação textual no texto lexicográfico pode incorrer em erros léxico-semânticos nas produções textuais dos estudantes, como evidenciado na pesquisa de campo, em razão da não interpretação desse sinal por parte do *aprendente*, logo da não identificação da expressão “passar bem/mal”, apresentada como “~bem/mal”, no verbete “passar”. Sugerimos que o emprego do til seja repensado e, em determinados casos, prescindido, de modo que os sublemas sejam apresentados de forma descondensada.
- **Unidades fraseológicas:** propomos que sejam recolhidas, em maior número, unidades fraseológicas da realidade escolar do usuário, por exemplo, as colocações de núcleo “aula”, “fazer aula”, “ter aula”, “assistir à aula”, etc. Como observado na pesquisa de campo, a ausência de unidades fraseológicas desse campo semântico pode levar a uma tradução incorreta da expressão desejada, mas não encontrada na obra lexicográfica, e acarretar em erros léxico-semânticos semânticos nas produções escritas.

No que diz respeito à **microestrutura**, propomos adequações para: acentuação, equivalentes, correção de informações, partição de palavras e exemplos de uso.

- **Acentuação:** sugerimos que se chame a atenção do usuário, por meio de recursos gráficos, de acentuação diferenciada em unidades lexicais cuja forma em ambas as línguas é igual, mas o emprego do acento não, por exemplo, “matéria”/“*materia*”. Essa estratégia pode prevenir a ocorrência de erros, já que, conforme demonstrado por Durão (2004), advém da acentuação incorreta a maior quantidade de erros gráficos, seja por uso equivocado da norma ou omissão de acento.
- **Equivalentes:** propomos que, para unidades lexicais que apresentem mais de uma classe gramatical e sentidos diversos, sejam arrolados equivalentes que contemplem essa variedade. Assim, em referência à situação ocorrida na pesquisa de campo, o verbete “burro” deve trazer os equivalentes para as categorias de substantivo e adjetivo, e indicar, por meio de rubricas, o contexto de uso de cada lexia, zoologia e pejorativo, por exemplo.
- **Correção de informações:** erros de equivalência não podem ocorrer, pois podem acarretar em erros léxico-semânticos na produção textual e prejudicar o ensino-aprendizagem da língua. Deve-se primar, portanto, pela correção das informações no texto lexicográfico.
- **Partição de palavra:** sugerimos não separar uma palavra, em razão de quebra de linha, pois isso pode induzir o *aprendente* a cometer um erro ortográfico, ao supor tratar-se de uma palavra composta, como ocorreu com o estudante que escreveu “*video-juego*”, em vez de “*videojuego*”, em seu texto.
- **Exemplos de uso:** aventamos que, em verbetes de substantivos, por exemplo, “avião”, sejam apresentados exemplos de uso, a fim de o aluno perceber que a preposição pode ser diferente entre as línguas (“viajar **de** avião” = “*viajar en avión*”) e evitar que se cometam erros sintáticos, por causa do uso equivocado de preposição.

Sobre as **macroestrutura** e **microestrutura**, apresentamos parâmetros para formas femininas e verbos pronominais da realidade escolar dos usuários.

- **Formas femininas:** verificamos que formas femininas de adjetivos e pronomes pessoais como palavras-entradas e/ou equivalentes têm efeito positivo na produção textual escrita, evitando a ocorrência de erros ortográficos ou morfológicos. Por isso, propomos que estas constem na macroestrutura e na microestrutura. Reiteramos a necessidade do rigor em relação à coerência interna da obra, por exemplo, se a proposta é lematizar todos os adjetivos no feminino, que assim seja feito, sem exceção, pois observamos, nas obras utilizadas na pesquisa de campo, que nem sempre o padrão é seguido. No caso do verbete do pronome pessoal “minha”, devem-se apresentar exemplos de uso, a fim de o usuário perceber o emprego de um e de outro na língua espanhola (“*mi*”/“*mía*”), e fazer a apócope necessária, evitando, dessa forma, que cometa erros morfológicos.
- **Verbos pronominais da realidade escolar dos usuários:** sugerimos que verbos como “formar-se”, com o sentido de “concluir uma etapa do ensino”, entre outros que traduzam a realidade escolar dos estudantes, sejam lematizados, de modo a despertar a consciência linguística do *aprendente* para o fato de que alguns verbos admitem forma pronominal, na LM e/ou na LE. Igualmente, ponderamos ser importante que sejam apresentados exemplos de uso, para que o aprendiz possa atentar para as diferenças de colocação pronominal entre as línguas, evitando, assim, a ocorrência de erros sintáticos.

Em relação às **superestrutura, macroestrutura e microestrutura**, mostramos sugestões para os falsos amigos.

- **Falsos amigos:** verificamos que essas lexias fazem parte das necessidades linguístico-comunicativas dos alunos e apresentam especial dificuldade, em razão da proximidade entre o português e o espanhol. Assim, propomos que venham acompanhados de rubricas, que indiquem serem heterossemânticos, bem como sejam apresentadas informações contrastivas em boxes. No caso de haver lista/apêndice de falsos cognatos, é necessário fazer remissão nos verbetes que constem da lista, de modo a integrar a superestrutura à macroestrutura. Do contrário, estas ficam desvinculadas e o dicionário torna-se uma justaposição de estruturas.



No tocante às **superestrutura** e **microestrutura**, tratamos dos heterogênicos.

- **Heterogênicos:** nos verbetes dessas unidades lexicais, aventamos que sejam apresentadas a classe gramatical do equivalente e uma rubrica que indiquem serem heterogênicos, de modo a levar o estudante a perceber que, entre as línguas portuguesa e espanhola, pode haver diferenças quanto ao gênero dos substantivos. No caso de haver lista/apêndice de heterogênicos, é imprescindível fazer remissão nos verbetes, a fim de relacionar a superestrutura com a microestrutura. Do contrário, esse material pode ser pouco utilizado ou até desconhecido pelo usuário, tendo seu potencial didático pouco ou quase nada aproveitado.

À guisa de conclusão, assinalamos a importância de as evoluções dos dicionários pedagógicos bilíngues virem acompanhadas da formação lexicográfica dos alunos de E/LE e/ou futuros professores desse idioma. Do contrário, a potencialidade didática dessas obras pode não ser aproveitada, assumindo o dicionário, dessa forma, um papel secundário no ensino-aprendizagem de língua, quando poderia ter uma função notável nesse contexto. O(a) professor(a), dessa maneira, assume função essencial nessa tarefa, pois é papel dele(a) integrar o dicionário na aprendizagem do aluno, conforme pontua Castillo Carballo (2000, p. 289).

Apresentados os parâmetros lexicográficos, passamos às “Considerações finais” desta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa que se insere no âmbito da Lexicografia Pedagógica, a fim de propor parâmetros para dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português voltados a alunos brasileiros do Ensino Médio, de modo a satisfazer suas necessidades linguístico-comunicativas quando realizam atividades de compreensão e de produção textuais escritas. Para tal, realizamos uma pesquisa de campo, cujos dados resultaram em análises quantitativa e qualitativa, nas quais nos baseamos para elaborar os parâmetros.

Na Introdução, apresentamos a trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora, bem como a justificativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e os instrumentos de pesquisa desta tese. Justificamos o ineditismo deste trabalho, já que, até o presente momento<sup>43</sup>, não há nenhuma dissertação ou tese cujos pilares de reflexão sejam o ensino-aprendizagem de E/LE no Ensino Médio, a Lexicografia Pedagógica Bilíngue e as habilidades escritas.

Para o planejamento e a consecução da pesquisa de campo, bem como para a sugestão dos parâmetros lexicográficos, respaldamo-nos teoricamente nos princípios e conceitos da Lexicografia, Lexicografia Pedagógica e Teoria Funcional da Lexicografia, como apresentamos no capítulo 1 desta tese. Nesse capítulo, descrevemos os elementos que compõem o cenário da Lexicografia Pedagógica em contexto brasileiro, ampliando a proposta feita por Duran e Xatara (2004). Assim, argumentamos que o Governo Federal, por meio do PNLD-Dicionários, e as produções científicas especializadas nacionais e internacionais, são, ao lado de aluno, professor, lexicógrafo e editor, elementos constitutivos dessa ciência. Igualmente, comprovamos como pode ser profícuo o diálogo entre a Lexicografia Pedagógica a Teoria Funcional da Lexicografia, para os estudos e a elaboração de dicionários pedagógicos.

Aprofundamo-nos, no capítulo 2, em aspectos relacionados ao objeto de nosso estudo, o dicionário pedagógico e, mais especificamente, o dicionário pedagógico bilíngue. Investigamos sua definição e expusemos a problemática do dicionário pedagógico bilíngue, já que este não costuma ser caracterizado como um dicionário pedagógico, em detrimento do dicionário monolíngue e do semibilíngue, embora os avanços na Lexicografia Pedagógica tenham reverberado, nas últimas décadas, de forma consistente nessa obra. Cientes da necessidade de inseri-lo em uma tipologia do

---

<sup>43</sup> De acordo com pesquisa realizada no Banco de Teses & Dissertações da CAPES, em 30/04/2017.

dicionário pedagógico, apresentamos uma proposta para o ensino de E/LE, especificamente, com base em Bergenholtz e Tarp (2003), Haensch e Omeñaca (2004), e Duran (2004). Igualmente, analisamos suas estruturas, e traçamos um panorama de pesquisas nacionais e internacionais sobre o apoio do dicionário bilíngue/dicionário pedagógico bilíngue, por vezes do dicionário monolíngue, nas atividades de compreensão e produção de textos em língua estrangeira.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia desta pesquisa: etapas e participantes. Refletimos, também, sobre o ensino de E/LE na Educação Básica pública e lançamos luz sobre as possíveis causas para as variáveis com as quais tivemos de lidar quando da realização da pesquisa de campo, tais como, número de alunos matriculados considerado baixo, falta de interesse e disponibilidade dos estudantes, desistência, ao longo do semestre, entre outras. A disparidade entre a legislação que propõe e regulamenta o ensino de línguas estrangeiras, a decisão de facultar ao aluno a matrícula na disciplina de língua espanhola no Ensino Médio, como propõe a Lei 11.161/2005 (Lei do Espanhol), e a Reforma do Ensino Médio, em vigor desde fevereiro de 2016, que tirou a obrigatoriedade do ensino de espanhol, revogando, portanto, a Lei do Espanhol, contribuíram, certamente, para o cenário pouco favorável ao ensino do idioma com o qual nos deparamos, levando-nos a ampliar o contexto de pesquisa para o ensino privado.

No capítulo 4, realizamos a análise de dados quantitativa e qualitativa de nossa pesquisa de campo, específicas para cada habilidade escrita, compreensão e produção textuais. No capítulo 5, apresentamos nossa proposta de parâmetros lexicográficos para dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português, direcionados aos estudantes brasileiros do Ensino Médio.

No tocante à compreensão escrita, aventamos parâmetros para macroestrutura (unidades fraseológicas e formas pronominais) e microestrutura (heterogênicos e falsos cognatos), bem como reiteramos a necessidade do ensino do uso do dicionário em sala de aula.

Em relação à produção escrita, propusemos parâmetros para macroestrutura (adjetivos e formas no participio, estrangeirismos, unidades fraseológicas, formas verbais no presente que sofrem ditongação da vogal tônica em espanhol, padrão gráfico condensação textual); microestrutura (acentuação, equivalentes, correção de informações, partição de palavras, exemplos de uso); macroestrutura e microestrutura (formas femininas, verbos pronominais da realidade escolar dos usuários);

superestrutura, macroestrutura e microestrutura (falsos amigos); superestrutura e microestrutura (heterogênicos). Igualmente, enfatizamos a importância do letramento lexicográfico em contexto escolar.

A resposta a que chegamos à nossa primeira pergunta de pesquisa (*aprendentes* brasileiros de E/LE, do Ensino Médio, buscam quais informações nos dicionários pedagógicos bilíngues quando precisam compreender e produzir textos escritos em língua espanhola?) é de que: 1) em ambas as tarefas, buscam informações, majoritariamente, sobre substantivos; 2) quando realizam atividades de leitura, consultam informações sobre unidades fraseológicas, heterogênicos, formas pronominais e falsos cognatos; 3) quando realizam atividades de produção escrita, demandam equivalentes para adjetivos e formas no particípio, heterogênicos, formas pronominais, unidades fraseológicas, formas femininas, formas verbais, falsos cognatos e estrangeirismos. Partindo dessas necessidades e da análise dos verbetes consultados, lançamos luz sobre outros aspectos a serem aprimorados nos dicionários pedagógicos bilíngues.

No tocante à segunda pergunta (os dicionários pedagógicos bilíngues de espanhol usados pelos participantes suprem satisfatoriamente as carências na competência linguística de seu público-alvo?), ponderamos que as obras lexicográficas, em geral, suprem essas carências. Contudo, há lacunas que podem ser superadas, por meio dos parâmetros lexicográficos. Igualmente, enfatizamos a necessidade de se levar a cabo um projeto eficaz de formação lexicográfica nas aulas de E/LE, pois, do contrário, as evoluções na Lexicografia Pedagógica tornam-se pouco efetivas.

As constatações aqui apresentadas e os parâmetros lexicográficos elaborados são conclusivos para o contexto pesquisado, mas não são exaustivos, em relação às necessidades linguístico-comunicativas dos estudantes brasileiros de E/LE que cursam o Ensino Médio, posto que refletem sobre o comportamento de determinados alunos em situações escolares singulares.

No entanto, apesar das limitações e da singularidade de nossa pesquisa, esperamos ter contribuído para o desenvolvimento dos estudos linguísticos no campo da Lexicografia Pedagógica, especialmente, a Metalexigrafia Pedagógica, à medida que lançamos um olhar sobre pilares de pesquisa ainda pouco explorados conjuntamente, o ensino-aprendizagem de E/LE no Ensino Médio brasileiro, a Lexicografia Pedagógica Bilíngue e as habilidades escritas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVAR EZQUERRA, Manuel. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco/Libros, 2003.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.

ARD, Josh. The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. **ITL**, Review of Applied Linguistics, v. 58, p. 1-27, 1982.

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores. La Lexicografía como disciplina lingüística. In: MEDINA GUERRA, Antonia Maria (Org.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 31-52.

\_\_\_\_\_. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p. 169-191.

AZORÍN FERNÁNDEZ, Dolores; MARTÍNEZ EGIDO, José Joaquín. In: GARCÍA PLATERO, Juan Manuel; CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup> Auxiliadora (Orgs.). **Investigación Lexicográfica para la enseñanza de lenguas**. Málaga: Universidad de Málaga, 2009. p. 51-67.

BÉJOINT, Henri. **Modern Lexicography: an introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BERGENHOLTZ, Henning; GOUWS, Rufus H. What is Lexicography?. **Lexikos**, África do Sul, n. 22, p. 31-42, 2012.

BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. Two opposing theories: on H. E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. **Hermes - Journal of Linguistics**, n. 31, p. 171-196, 2003.

BEVILACQUA, Cleci Regina. Lexicografia Bilíngue: aspectos teóricos e reflexões sobre os dicionários bilíngues português-espanhol e espanhol-português. In: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Solany Silveira dos. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 107-138.

BOGAARDS, Paul. New Editor's Note, **International Journal of Lexicography**, v. 16, n. 1, p. 2, 2003.

BOONMOH, Atipat. E-dictionary Use under the Spotlight: Student` Use of Pocket Electronic Dictionaries for Writing. **Lexikos**, v. 22, p. 43-68, 2012.

BORBA, Francisco da Silva. **Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRUTON, Anthony. Vocabulary learning from dictionary referencing and language feedback in EFL translational writing. **Language teaching research**, v. 11, n. 4, p. 413-431, 2007.

CAMPOS, Laiz Silveira. **No mato com cachorro?** O uso do dicionário em atividades de tradução no ensino de língua estrangeira. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAMPOS SOUTO, Mar; PÉREZ PASCUAL, José Ignacio. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Org.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 53- 78.

CASTILLO CARBALLO, Auxiliadora; GARCÍA PLATERO, Juan Manuel. La Lexicografía Didáctica. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (Org.). **Lexicografía Española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 333-351.

CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup> Auxiliadora. Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segunda lengua. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; DIEZ PELEGRÍN, C. (Orgs.). **¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza de español a extranjeros**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. p. 267-272.

CHON, Yuah. The electronic dictionary for writing: a solution or a problem?. **International Journal of Lexicography**, v. 22, n. 1, p. 23-54, 2008.

CORDEIRO, Juci Mara. **Análise de produção escrita em língua inglesa e uso de dicionários bilíngues e monolíngues**. 2011. Tese (Doutorado) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learners errors. **IRAL**, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. Para que serve um dicionário?. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 132-149.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DE GRANDI, Lígia. **Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

DE SCHRYVER, Gilles-Maurice. Trends in twenty-five years of Academic Lexicography. **International Journal of Lexicography**, v. 25, n. 4, p. 464-506, 2012.

DUBOIS, Jean; DUBOIS, Claude. **Introduction à la lexicographie: le dictionnaire**. Paris: Larousse, 1971.

DURAN, Magali Sanches. **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.

\_\_\_\_\_. Reflexos da evolução do ensino de línguas na Lexicografia Bilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, , Campinas, v. 47, n. 1, p. 241-250, jan./jun. 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 “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto.

DURAN, Magali Sanches Duran; SCHMITZ, John Robert. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 97-102.

DURAN, Magali Sanches.; XATARA, Cláudia Maria. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 212-222, 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. Seguindo os rastros do dicionário. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (Org.). **Vendo o dicionário com outros olhos**. Londrina: UEL, 2010. p. 15-28.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. Efeito do uso de dicionários bilíngues 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...** Cáceres: 2009. p. 433-446.

EAST, Martin. Bilingual dictionaries in tests of L2 writing proficiency: do they make difference?. **Language testing**, v. 24, n. 3, p. 331-353, 2007.

ESPASA CALPE. **Wordreference Dicionário Espanhol**. 2011. Disponível em: <[www.wordreference.com/ptes/](http://www.wordreference.com/ptes/)>. Acesso em: 16 jul. 2015.

FAULSTICH, Enilde; VILARINHO, Michelle M. de Oliveira. Lexicografia bilíngue: versatilidade e complexidade. In: NADIN, Odair Luiz; ZAVAGLIA; Claudia. **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 13-35.

FERREIRA, Fernanda Abiorana Dias. **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, 2006.

FIORAVANTI, Sueli Cabrera. **As unidades heterogenéricas em dicionários bilíngues para aprendizes brasileiros: análise do tratamento lexicográfico**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Unidades Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.



FUERTES OLIVERA, Pedro A.; TARP, Sven. La teoría Funcional de la Lexicografía y sus consecuencias para los diccionarios de economía del español. **Revista de Lexicografía**, n. XVI, p. 75-95, 2008.

GOMES, Denise Ferreira. **O uso do dicionário bilíngue na produção escrita em alemão como língua estrangeira**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GOUWS, Rufus H. Theoretical Lexicography and the *International Journal of Lexicography*. **International Journal of Lexicography**, v. 25, n. 4, p. 450-463, 2012.

HAENSCH, Günther.; OMEÑACA, Carlos. **Los diccionarios del español en el siglo XXI: problemas actuales de la lexicografía, los distintos tipos de diccionarios; una guía para el usuario, bibliografía de publicaciones sobre lexicografía**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

HARTMANN, Reinhard R. K. Theory and practice in dictionary-making. In: **Lexicography: principles and practice**. HARTMANN, Reinhard R. K. (Org.). London: Academic Press, 1983. p. 3-12.

\_\_\_\_\_. **Teaching and researching Lexicography**. England: Pearson Education Limited, 2001.

HERNÁNDEZ, Humberto. 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: 02 abr. 2015.

HUMBLÉ, Philippe. **Dictionaries and language learners**. Frankfurt: Haag and Herchen, 2001.

HWANG, Álvaro David. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In: HWANG, Álvaro David; NADIN, Odair Luiz. (Orgs.). **Linguagens em Interação III: estudos do léxico**. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-45.

IRIARTE SANROMÁN, Álvaro. **Didática de dicionários**. Evento de extensão ministrado nos dias 14 e 15 de maio de 2014, na Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. (informação verbal)

KRIEGER, Maria da Graça. Tipologia de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 141-147, 2006a.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 18, p. 235-252, 2006b.

\_\_\_\_\_. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113.

LOGUERCIO, Sandra Dias. O uso de dicionários bilíngües por alunos de francês instrumental. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 2, p. 200-219, dez. 2007.

MOLINA GARCÍA, Daniel. **Fraseología bilíngüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico**. Granada: Comares, 2006.

NADIN, Odair Luiz. Lexicografia bilíngüe: considerações sobre uma proposta de dicionário de Espanhol para aprendizes brasileiros. In: ALVES, Ieda Maria (Org.). **Estudos lexicais em diferentes perspectivas** [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP, 2014. p. 95-104.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre dicionários pedagógicos para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira a estudantes brasileiros**. Curso de extensão “Dicionários na sala de aula: reflexões teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de vocabulário”, ministrado por Lígia De Grandi, nos períodos de março a maio de 2017, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

NADIN, Odair Luiz; FUENTES MORÁN, María Teresa. Las instrucciones de uso en diccionarios bilingües de español para escolares brasileños. **Suplemento Signos ELE**, 2015.

\_\_\_\_\_. Algunas formas de presentación de datos en diccionarios de español para aprendices brasileños. In: NADIN, Odair Luiz; ZAVAGLIA, Claudia (Orgs.). **Estudos do léxico em contextos bilíngües**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 53-78.

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

RANGEL, Egon de Oliveira. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da “proposta lexicográfica”. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Orgs.). **Dicionários escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 37-60.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

RUNDELL, Michael. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. **International Journal of Lexicography**, v. 11, n. 4, p. 315-342, 1998.

RUIZ GURILLO, Leonor. **Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros**. Universidad de Alicante. Disponível em: <[www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SÁNCHEZ LÓPEZ, Isabel. **Léxico, diccionario y enseñanza/aprendizaje de ELE**. Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2013.

SANTANA LÓPEZ, Belén. Las instrucciones de uso del diccionario bilingüe o cómo encontrar lo que no sé que estoy buscando. In: FUENTES MORÁN, María Teresa; MODEL, Benedikt A. (Orgs.). **Investigaciones sobre lexicografía bilingüe**. Granada: Tragacanto, 2009. p. 159-188.

SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco. **Desenho de um dicionário passivo inglês/português para estudantes do Ensino Médio**. 2012. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SCHMITZ, John Robert; DURAN, Magali Sanches. Conversando com estudiosos de Lexicografia. Questões teóricas genéricas. In: In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 97-102.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Conversando com estudiosos de Lexicografia. Questões teóricas genéricas. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARP, Sven. Reflections on dictionaries designed to assist users with text production in a foreign language. **Lexikos**, n. 14, p. 299-325, 2004.

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

VARGAS, Mariana Daré; NADIN, Odair Luiz. Consultante-aprendente de Espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário. **Diálogos Pertinentes**, Franca-SP, v. 12, n. 2, jul.-dez./2016, p. 25-40.

XATARA, Claudia Maria. As unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngues gerais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. v. 2, p. 267-287.

WEIRINCH, Harald. A verdade dos dicionários. In: VILELA, Mário; CARVALHO, José Herculano de. **Problemas das Lexicologia e Lexicografia**. Porto: Livraria Civilização, 1976. p. 314-337.

WELKER, Herbert Andreas. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008a.

\_\_\_\_\_. **O uso de dicionários**. Brasília: Thesaurus, 2006.

\_\_\_\_\_. Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Phillippe (Orgs.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, 2008b. p. 9-45.

\_\_\_\_\_. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a. p. 103-113.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas genéricas: a Lexicografia deve ser vista como técnica ou ciência?. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011b. p. 29-37.

WERNER, Reinhold. Léxico y teoría general del lenguaje. In: **La Lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982. p. 21-94.

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

\_\_\_\_\_. El diccionario bilingüe y la monolingüidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Signum**, Londrina, n. 9/1, p. 207-240, 2006.

ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos. **Dicionário bilíngue pedagógico português-ínglês: um novo parâmetro para a elaboração de informações gramaticais**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F. et al. (Org.). **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: UEL, 2013. p. 27-39.

➤ **Dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português usados na pesquisa de campo**

DIAZ y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. **Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, espanhol-português**. São Paulo: Moderna, 2008.

FLAVIAN, Eugenia; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Minidicionário espanhol-português, português-espanhol**. São Paulo: Ática, 2009.

**Diccionario bilingüe para estudiantes brasileños**. Madrid: SBS/SGEL, 2013.

**Dicionário escolar WMF: espanhol-português, português-espanhol**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

**Dicionário Larousse espanhol-português, português-espanhol: essencial**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

**MICHAELIS: dicionário escolar espanhol**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

**Minidicionário Saraiva: espanhol-português, português-espanhol**. São Paulo: Saraiva, 2011.

➤ **Livro didático de E/LE usado na pesquisa de campo**

MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2010. (Libro 1).

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ACOSTA, Vanessa David. **Ensino da língua espanhola nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de canções: uma proposta intervencionista na fronteira Jaguarão/BR-Rio Branco/UY.** 2016. 140f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016.

BECKHAUSER, Alex Sandro. **A frequência de uso de locuções idiomáticas em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira: uma pesquisa com base em corpus.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BELO, Wagner Eduardo Rodrigues. **Estratégias metacognitivas e a compreensão leitora em língua estrangeira: um estudo de caso no Ensino Médio brasileiro.** 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BENEYTEZ, María Freya Sáez. **A avaliação da compreensão leitora em Espanhol Língua Estrangeira: análise de provas de vestibular.** 2007. 157f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística e Teoria literária) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português – Ensino Fundamental.** São Paulo: Edições SM, 2009.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica.** Atual Editora: São Paulo, 1988.

FREITAS, Renata Aparecida de. **Práticas de produção escrita em Espanhol no curso de Letras para a progressão de níveis de referência.** 2009. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

GONÇALVES, Talita dos Santos. **Compreensão de textos em Língua Espanhola: o impacto da modalidade de apresentação do texto sobre memória.** 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **Do ensino médio ao superior: que ponte os une? Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola.** 2007. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LLAUSAS, Rosana Valiñas. **Avaliando uma proposta de ensino de Espanhol por meio de discriminações condicionais**. 2014. 247f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOREIRA DA SILVA, Girlene. **Uso do texto literário nas aulas de Espanhol no Ensino Médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE**. 2011. 311f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

NASCIMENTO, Maria Valdênia Falcão do. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira**. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

OLIVEIRA, Graciele Turchetti de. **Análise de erros de aprendizagem no idioma Espanhol, por alunos do Ensino Fundamental e Médio: o caso dos pronomes pessoais átonos**. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, 2006.

OLIVEIRA, Sueli Terezinha de. **O ensino do espanhol no Brasil: silenciamentos e dominâncias**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

PRETA, Luziana de Magalhães Catta. **Leitura e ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira na educação de jovens e adultos**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SILVA, Ana Margarida Dutra de Oliveira. **Motivação para aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira em turmas de Ensino Médio**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

RODRIGUES, Ariane dos Santos. **Interculturalidade, internet e o ensino da escrita em Espanhol: mescla e aprendizagem**. 2009. 99f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SILVA, Sandra Regina. **O ensino de língua estrangeira nas escolas públicas estaduais paulistas e as novas tecnologias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2016.



VENÂNCIO DA SILVA, Bruno Rafael Costa. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de Espanhol**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

SOUSA, Neyla Denize de. **Uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza**. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUSA, Francisco Raimundo. **O tratamento dado à variação linguística no material didático nas aulas de espanhol língua estrangeira (LE) no Ensino Médio: a especificidade de uma escola pública em Boa Vista-RR**. 2013. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ZOLIN VESZ, Fernando. **Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem-vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades**. 2012. 79f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

YOKOTA, Rosa. **O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol**. 2007. 161f. Tese (Doutorado em Letras, Língua espanhola e Literatura espanhola e hispano-americana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

**APÊNDICES**

## Apêndice A - Carta proposta de intervenção pedagógica

Araraquara, 27 de maio de 2014.

À Direção e Coordenação da E.E. Profª Angelina Lia Rolfsen,

Eu, Mariana Daré Vargas, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, sob orientação do Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, na UNESP – *campus* Araraquara, venho, por meio desta, apresentar uma proposta de pesquisa em sala de aula com alunos do Ensino Médio que cursam a disciplina de Espanhol.

Para a minha pesquisa de Doutorado, parto do pressuposto de que o dicionário é um importante instrumento de consulta de informações, sobretudo, de aprendizagem. Assim, proponho-me a elaborar parâmetros que visem à melhoria dos dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol, cujo público-alvo são alunos do Ensino Médio, de modo a torná-los mais adequados ao estudante e precisos nas informações que oferece. Para isso, é necessário verificar as informações que os alunos desse segmento da Educação Básica buscam nos dicionários quando produzem textos escritos, bem como se as informações que neles encontram são corretas e bem empregadas em seus textos.

Dessa forma, gostaria de verificar a possibilidade de realizar essa pesquisa de campo nesta escola. A pesquisa constitui-se de três momentos: 1º) Uma aula, a ser por mim ministrada, em conjunto com o professor da disciplina, sobre os dicionários pedagógicos bilíngues português-espanhol/espanhol-português e como utilizá-los adequadamente; 2º) Uso do instrumento de pesquisa “protocolo de busca” pelos alunos. No momento em que produzirem textos escritos na língua espanhola, com o apoio de dicionários, o estudante vai anotar as seguintes informações: palavra buscada no dicionário, palavra encontrada, etc. 3º) Análise dos protocolos de busca e das produções textuais escritas dos alunos.

O único momento em que a pesquisadora fará intervenção direta na aula do professor da disciplina de Espanhol será no 1º momento, acima explicado. Nos demais momentos, a aula do professor ocorrerá normalmente, sem mudança de planejamento em razão da pesquisa. Os protocolos de busca serão utilizados apenas nos momentos em que o professor solicitar produções textuais escritas.

O período de duração da pesquisa será de 2 a 4 meses, no segundo semestre de 2014, de acordo com a disponibilidade da escola e do professor. Dicionários bilíngues pedagógicos português-espanhol/espanhol-português serão disponibilizados aos alunos em todas as aulas. O projeto de pesquisa já foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, de modo que os participantes da pesquisa estarão assegurados de possíveis riscos e terão garantido seu anonimato. O projeto de pesquisa é financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), da qual sou bolsista. Ao final da pesquisa, os resultados dela advindos serão divulgados aos participantes da pesquisa, ao professor da disciplina de Espanhol e à escola.

Desde já, agradeço a oportunidade de enviar essa Carta Proposta de Intervenção Pedagógica à escola.

Aguardo um retorno.

Muito obrigada.

Atenciosamente,

Mariana Daré Vargas.

## **Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido**

1. Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Produção escrita em língua espanhola e uso de dicionários bilíngues pedagógicos”.

2. Seu(sua) filho(a) foi selecionado(a) para participar da pesquisa por ser aprendiz de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no contexto da escola pública da Educação Básica brasileira e sua participação não é obrigatória.

A presente pesquisa justifica-se porque os dicionários são elementos importantes para atividades de produções textuais escritas. Entretanto, para que o dicionário possa ser usado com toda sua potencialidade, é necessário que os aprendizes saibam manuseá-lo de forma adequada, a fim de que possam comunicar-se efetivamente nas suas produções textuais, escritas em língua estrangeira (LE).

O objetivo geral desta pesquisa é propor parâmetros para a elaboração de dicionários bilíngues pedagógicos no par de línguas português-espanhol que possam potencializar o valor didático do dicionário de língua espanhola específico para o aprendiz brasileiro.

Os objetivos específicos são: a) desenvolver reflexões lexicográficas sobre dicionários pedagógicos bilíngues em pares de línguas próximas como o português e o espanhol; b) promover o uso do dicionário em sala de aula a fim de analisar o suporte dado por dicionários bilíngues pedagógicos aos aprendizes de E/LE no momento de produzir textos escritos; c) identificar possíveis limitações de dicionários bilíngues pedagógicos de língua espanhola utilizados na sala de aula no que diz respeito ao auxílio nas produções textuais escritas; d) estabelecer critérios para a elaboração de dicionários que possam sanar e/ou amenizar as possíveis limitações identificadas nos dicionários utilizados.

Esta pesquisa será dividida em duas etapas. Na primeira etapa, os alunos, na aula de Espanhol, produzirão textos escritos com o suporte das obras lexicográficas bilíngues pedagógicas selecionadas. Paralelamente, preencherão protocolos de busca de palavras nos dicionários. Na segunda e última etapa, serão analisados os erros gramaticais cometido pelos alunos em suas produções textuais escritas. Igualmente, serão verificadas as deficiências dos dicionários, por meio da análise dos protocolos de busca. Tomando por base essas questões e pautando-nos nos modelos de Análise Contrastiva e Análise de Erros da Linguística Contrastiva, serão apresentados parâmetros de elaboração de dicionários bilíngues pedagógicos direcionados a estudantes brasileiros de E/LE.

A participação nesta pesquisa consistirá em participar normalmente das aulas de Espanhol, nas quais se incentivará o uso do dicionário bilíngue pedagógico, produzir textos escritos na língua espanhola e preencher protocolos de busca.

3. Da pesquisa, não há nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes, para professores e alunos de E/LE, sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e do papel do uso dos dicionários bilíngues pedagógicos em produções textuais escritas na língua de estudo.

a) Seu(sua) filho(a) 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, seu filho(a) terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

b) Pode haver desconforto pelo fato de que os erros gramaticais cometidos pelo seu(sua) filho(a) em suas produções textuais escritas serão analisados pela pesquisadora.

c) A pesquisa se realizará na escola em que é ministrado o curso de Espanhol e nos horários destinados às aulas, de modo a evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano ao participante.

4. Se houver eventuais danos decorrentes da aplicação da pesquisa, seu(sua) filho(a) será indenizado(a) pela pesquisadora responsável.

5. O acompanhamento da pesquisa e a assistência aos participantes dela ocorrerá durante as oficinas de produção de textos, ministradas pela pesquisadora responsável, nas quais se incentivará o uso do dicionário bilíngue pedagógico, e nas aulas de Espanhol.

6.

a) A qualquer momento seu(sua) filho(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b) A recusa de seu(sua) filho(a) não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

7.

a) As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

b) Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu(sua) filho(a). Na tese de Doutorado em que resultará a pesquisa, bem como em posteriores publicações, seu(sua) filho(a) será identificado(a) por meio de letras (a, b, c, d, etc.)

8. Não haverá despesas decorrentes da pesquisa, já que todo o material utilizado será disponibilizado pela pesquisadora responsável. No entanto, caso as haja, serão custeadas pela pesquisadora responsável.

9. A privacidade e o anonimato dos participantes de pesquisa serão assegurados.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os participantes de pesquisa serão referenciados na pesquisa por meio de siglas.

Seu(sua) filho(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Mariana Daré Vargas

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901, Araraquara-SP

Telefone residencial: (16) 3357-0449

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

**ANEXOS**

## Anexo A – Fichas de consulta

## ANEXO 1A

Nombre: Participante 1

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
abuelos	Síntesis 1 p. 46, ej. sin número	WMF		x	abuelo	sí	avô	Foi fácil para encontrar.
chistes	Síntesis 1 p. 47, tira	WMF		x	chistes	no		
		WMF		x	chiste	sí	piada	Gostei do que encontrei.
volver	Síntesis 1 p. 47, ej. 1	WMF		x	volver	sí	voltar	Fácil de encontrar.
supuesto	Síntesis 1 p. 47, tira	WMF		x	supuesto	sí	suposto	Me surpreendi.
tilo	Síntesis 1 p. 47, ej. 2	WMF		x	tilo	no		
enreda	Síntesis 1 p. 47, ej. 2	WMF		x	enreda	no		
		WMF		x	enredar	sí	enredar	Demorei mais para achar.
lograr	Síntesis 1 p. 47, ej. 2	WMF		x	logra	no	lograr	Fácil de achar.

## ANEXO 2A

Nombre: Participante 9

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
ensaiar	Síntesis, p. 46, ej. sin número	Santillana	x		ensaiar	sí	ensayar	
volver	Síntesis, p. 47, ej. 1	Santillana		X	volver	sí	voltar	
enreda	Síntesis, p. 47, ej. 2							
logra	Síntesis, p. 47, ej. 2	Santillana		x	logra	no		
		Santillana		x	lograr	sí	conseguir	Traduzi como “consegue”.



## ANEXO 3A

Nombre: Participante 3

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P →E	E →P				
abuelos	Síntesis 1, p. 46, ej. sin número	Minidicionário		x	abuelos	no		
		Minidicionário		x	abuelo	sí	avô	Traduzi como “avós”.
volver	Síntesis 1 p. 47, ej. 1	Minidicionário		x	volver	sí	voltar	



## ANEXO 5A

Nombre: Participante 5

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
carro	Síntesis 1 p. 46, ej. sin número	Michaelis	x		carro	sí	carro	Perguntei ao professor o que significa AL. AL é América Latina.
volver	Síntesis 1 p. 47, ej. 1	Michaelis		x	volver	sí	voltar	

## ANEXO 6A

Nombre: Participante 2

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
culto	Síntesis 1, p. 46, ej. sin número	Michaelis	x		culto	sí	homenaje religioso	
volver	Síntesis 1 p. 47, ej. 1	Michaelis		x	volver	sí	voltar	
logra	Síntesis 1 p. 47, ej. 2	Michaelis		x	logra	no		
		Michaelis		x	lograr	sí	conseguir	

## ANEXO 7A

Nombre: Participante 6

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
volver	Síntesis 1 p. 47, ej. 1	WMF		x	volver	sí	voltar	
enreda	Síntesis 1 p. 47, ej. 2	WMF		x	enreda	no		
		WMF		x	enredar	sí	enredar	

## ANEXO 8A

Nombre: Participante 7

Fecha: 16/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
volver	Síntesis 1, p. 47, ej. 1	SGEL		x	volver	sí	voltar	
acostarse	Síntesis 1, p. 47, ej. 1	SGEL		x	acostar	no	dormir	Perguntei para o professor.



## ANEXO 10A

Nombre: Participante 10

Fecha: 30/08/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P → E	E → P				
basura	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	Saraiva		x	basura	sí	lixo	
ríe	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	Saraiva		x	ríe	no		Perguntei para o professor.
		Saraiva		x	reír	sí	rir	
santiaguinos	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	Saraiva		x	santiaguino	no		Perguntei para o professor.



## ANEXO 11A

Nombre: Participante 1

Fecha: 30/08/2016

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P →E	E →P				
lombriz	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	WMF		x	lombriz	no		
		SGEL		x	lombriz	sí	lombriga	
sueldo	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	Michaelis		x	salário	sí	salário	
piso	Síntesis 1, p. 50, ¡Entérate!	SGEL		x	piso	sí	apartamento	

## ANEXO 12A

**Nombre:** Participante 3  
30/08/2014

**Fecha:**

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P →E	E →P				
lombriz	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	SGEL		x	lombriz	sí	minhoca	
sueldo	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	Michaelis		x	sueldo	sí	salário	
árboles	Síntesis 1, p. 49, ej. 4	Michaelis		x	árbole	no		
		Michaelis		x	árbol	sí	árvore	





## ANEXO 15A

Nombre: Participante 1

Fecha: 06/09/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P →E	E →P				
ficar	Producción textual: texto informativo	Michaelis	x		ficar	sí	quedar	quedar
rejeitado	Producción textual: texto informativo	Michaelis	x		rejeitar	sí	rechazar	-----
	Producción textual: texto informativo	Michaelis	x		rejeitado	sí	rechazado	rechazar
assombração	Producción textual: texto informativo	Saraiva	x		assombração	sí	fantasma	fantasma
estradas	Producción textual: texto informativo	Saraiva	x		estrada	sí	carretera	carreteras
chegando	Producción textual: texto informativo	Saraiva	x		chegar	sí	llegar	llegando

## ANEXO 16A

Nombre: Participante 3  
06/09/2014

Fecha:

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
assombração	Producción de texto: texto informativo	SGEL	x		assombração	sí	fantasma	fantasma
sereia	Producción de texto: texto informativo	SGEL	x		sereia	sí	sirena	-----
folclore	Producción de texto: texto informativo	SGEL	x		folclore	sí	<i>folclore</i>	-----
ficar	Producción de texto: texto informativo	SGEL	x		ficar	sí	quedar	quedar
rejeitado	Producción de texto: texto informativo	SGEL	x		rechazar	sim	rechazar	rechazar







## ANEXO 20A

Nombre: Participante 9

Fecha: 11/10/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P →E	E →P				
crianza	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	SGEL		x	crianza	sim	criação	
polvo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	SGEL		x	polvo	sim	pó	
tapa	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	SGEL		x	tapa	sim	tira-gosto	
zurdo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	SGEL		x	zurdo	sim	canhoto	
mijar	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Minidicionário		x	mijar	não	milharal	Perguntei para o professor.









## ANEXO 25A

Nombre: Participante 9

Fecha: 25/10/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P →E	E→P				
tapa	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	tapa	sim	tampa	
zurdo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	zurdo	sim	peessoa canhota	
extrañar	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	extrañar	sim	estranhar	
oso	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	oso	sim	urso	
refresco	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	refresco	sim	refrigerante	
basura	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	basura	sim	lixo	
cepillo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	cepillo	sim	escova	
pipa	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	pipa	sim	cachimbo	
vaso	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	vaso	sim	copo	
zanahoria	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Saraiva		x	zanahoria	sim	cenoura	

## ANEXO 26A

Nombre: Participante 6

Fecha: 25/10/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Apuntes, observaciones
			P →E	E→P				
polvo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	polvo	sim	pó de arroz	
tapa	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	tapa	sim	tampa	
zurdo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	zurdo	sim	peessoa canhota	
pipa	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	pipa	sim	cachimbo	
basura	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	basura	sim	lixo	
cepillo	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	cepillo	sim	escova	
taza	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	taza	sim	xícara	
exquisito	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	exquisito	sim	excelente	
berro	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	berro	sim	agrião	
remolacha	Síntesis 1, p. 71, ej. 1	Michaelis		x	remolacha	sim	beterraba	





## ANEXO 28A

Nombre: Participante 6

Fecha: 22/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expressão empregada no texto
			P → E	E → P				
oi	Producción de texto: autorretrato	Michaelis	x		oi	sim	hola	hola
quinze	Producción de texto: autorretrato	Michaelis	x		quinze	sim	quince	quince
mas	Producción de texto: autorretrato	Michaelis	x		mas	sim	pero	pero
minha	Producción de texto: autorretrato	Michaelis	x		minha	sim	mía	mía
feijão	Producción de texto: autorretrato	Michaelis	x		feijão	sim	alubia	alubia
matéria	Producción de texto: autorretrato	Michaelis	x		matéria	sim	materia	materias



## ANEXO 30A

Nombre: Participante 11

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
quando	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		quando	sim	cuando	cuando
fantástico	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		fantástico	sim	fantástico	fantástico
país	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		país	sim	país	país
história	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		história	sim	historia	historia
aprendizagem	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		aprendizagem	sim	aprendizaje	aprendizaje
formar	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		formar	sim	formar	formar
ensino	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		ensino	sim	primeiro grau, fundamental, segundo grau, médio	primeiro grau, fundamental, segundo grau, médio
terminar	Producción de	SGEL	x		terminar	sim	terminar	terminar

	texto: autobiografía							
mudar	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		mudar	sim	cambiar	cambiar

## ANEXO 31A

Nombre: Participante 12

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión elegida	Palavra/expresão empregada no texto
			P→E	E→P				
viajar	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		viajar	sim	viajar	viaje
aula	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		aula	sim	clase	clase
dança	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		dança	sim	danza	danza
praticar	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		praticar	sim	practicar	pratique
luta	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		luta	sim	lucha	lucha
chorona	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		chorona	não		
	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		chorão	sim	llorón	lloróna
ciumenta	Producción de	Midicionário	x		ciumenta	não		

	texto: autobiografía							
	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		ciumento	sim	celoso	celosa
personalidade	Producción de texto: autobiografía	Midicionário	x		personalidade	sim	personalidad	personalidad
estudiante	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		estudiante	sim	estudiante	estudiante

## ANEXO 32A

Nombre: Participante 13

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expressão empregada no texto
			P → E	E → P				
criança	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		criança	sim	niño	niña
fadas	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		fada	sim	hada	hadas
violão	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		violão	sim	guitarra	guitarra
teimosa	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		teimoso	sim	terco	terco
esperta	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		esperto	sim	listo	lista
apaixonar	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		apaixonar	sim	apasionar	apasionada
obediente	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		obediente	sim	obediente	obediente

## ANEXO 33A

Nombre: Participante 14

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión elegida	Palavra/expresão empregada no texto
			P→E	E→P				
em	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		em	sim	en	en
cair	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		cair	sim	caer	caí
hospital	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		hospital	sim	hospital	hospital
quebrar	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		quebrar	sim	quebrar	quebré
monstro	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		monstro	sim	monstruo	monstruos
alegre	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		alegre	sim	contento	contento
comportamento	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		comportamento	sim	comportamiento	compuertado
nervoso	Producción de texto:	Santillana	x		nervoso	sim	nervioso	nervioso



	autobiografía							
burro	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		burro	sim	burro	burro
futebol	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		futebol	sim	fútbol	fútbol



## ANEXO 35A

Nombre: Participante 16

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
colegial	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		colegial	sim	colegial	-----
dedicar	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		dedicar	sim	dedicar	-----
dedicado	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		dedicado	sim	dedicado	dedicado
estudioso	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		estudioso	sim	estudioso	estudioso
facilidade	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		facilidade	sim	facilidad	facilidad
jogo	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		jogo	sim	juego	juegos
guitarra	Producción de	WMF	x		guitarra	sim	guitarra (eléctrica)	guitarra

	texto: autobiografía							
faculdade	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		faculdade	sim	facultad	facultad

## ANEXO 36A

Nombre: Participante 17

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
nacer	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		nacer	sim	nacer	-----
medrosa	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		medroso	sim	miedoso	miedosa
infância	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		infância	sim	infancia	infancia
teimosa	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		teimoso	sim	terco	terca
vezes	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		vezes	não		
vez	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		vez	sim	vez	-----
vestibulares	Producción de	Minidicionário	x		vestibular	sim	Examen de	Exames de ingreso

	texto: autobiografía						ingreso a la universidad	
--	-------------------------	--	--	--	--	--	-----------------------------	--

## ANEXO 37A

Nombre: Participante 18

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
violão	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		violão	sim	guitarra	guitarra
sonhar	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		sonhar	sim	sonhar	-----
ainda	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		ainda	sim	todavía	todavía
calma	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		calma	sim	calma	calma
nervosa	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		nervosa	sim	nerviosa	nerviosa
tímida	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		tímida	sim	tímido	vergonzoso
	Producción de	Saraiva	x		alegre	sim	alegre	alegre

alegre	texto: autobiografía							
teimosa	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		teimosa	sim	teimoso	terco
descoberta	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		descoberta	sim	descubierta	descubierta
apaixonada	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		apaixonada	sim	apasionado	apasionada













## ANEXO 43A

Nombre: Participante 24

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
criança	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		criança	sim	niño	niño
monstro	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		monstro	sim	monstruo	monstruos
ganhar	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		ganhar	sim	ganar	gané
vídeo game	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		vídeo game	não		
videojogo	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		videojogo	sim	video-juego	video-juego
legal	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		legal	sim	legal	legal
contra-baixo	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		contra-baixo			
	Producción de	Michaelis	x		contrabaixo	sim	contrabajo	contrabajo

	texto: autobiografía							
rebelde	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		rebelde	sim	rebelde	rebelde
japonês	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		japonês	sim	japonés	japonés
cultura	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		cultura	sim	cultura	cultura

## ANEXO 44A

Nombre: Participante 25

Fecha: 21/11/2014

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
acontecer	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		acontecer	sim	ocurrir	ocurrir
várias	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		várias	não		-----
vários	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		vários	não		-----
importante	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		importante	sim	valioso	valioso
repetir	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		repetir	sim	menudear	menudear
achei	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		achar	sim	creer	achei
vejo	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		ver	sim	ojear	ojear
atarefada	Producción de texto:	Saraiva	x		atarefada	sim	atareado	atareado



	autobiografía							
formatura	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		formatura	sim	graduación	graduación

## ANEXO 45A

Nombre: Participante 26

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P→E	E→P				
ficar	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		ficar	sim	permanecer	-----
amiga	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		amiga	sim	amiga	amiga
legal	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		legal	sim	legal	legales
caminhar	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		caminhar	sim	caminar	caminar
rua	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		rua	sim	calle	calle
acontecimentos	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		acontecimento	sim	acontecimiento	acontecimientos
momentos	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		momento	sim	momento	momentos

## ANEXO 46A

Nombre: Participante 27

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
cidade	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		cidade	sim	ciudad	ciudad
lembro	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		lembro	não		
	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		lembrar	sim	recordarse	me recordo
estudar	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		estudar	sim	estudiar	estudiar
noite	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		noite	sim	noche	noche
conseguir	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		conseguir	sim	lograr	lograr

## ANEXO 47A

Nombre: Participante 28

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
ano	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		ano	sim	año	año
passado	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		passado	sim	pasado	pasado
avião	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		avião	sim	avión	avión
primeira	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		primeira	não		
	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		primeiro	sim	primero	primera
culinária	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		culinária	não		cocina
paisagem	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		paisagem	sim	paisaje	paisaje
incrível	Producción de texto:	Minidicionário	x		incrível	sim	increíble	increíble

	autobiografía							
areia	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		areia	sim	arena	arena

## ANEXO 48A

Nombre: Participante 29

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expressão empregada no texto
			P → E	E → P				
psicólogo	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		psicólogo	sim	psicólogo	psicólogo
brigar	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		brigar	sim	pelearse	pelearse
iludida	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		iludida	não		enganado
tímido	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		tímido	sim	tímido	tímida
chorona	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		chorona	sim	llorona	llorona
pessimista	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		pessimista	sim	pesimista	pessimista

## ANEXO 49A

Nombre: Participante 30

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
viajar	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		viajar	sim	viajar	viagé
curso	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		curso	sim	estudo	estudo
infantil	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		infantil	sim	infantil	infantil
navio	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		navio	sim	navío	navío
japonês	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		japonês	sim	japonés	japonés
brincalhão	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		brincalhão	sim	juguetón	juguetón
mal humorado	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		mal humorado	não		
	Producción de texto:	WMF	x		mal-humorado	sim	malhumorado	malhumorado





## ANEXO 50A

Nombre: Participante 31

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
para	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		para	sim	a	a
há	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		haver	sim	hace	hace
exposição	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		exposição	sim	exposición	exposición
corpo	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		corpo	sim	cuerpo	cuerpo
livros	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		livro	sim	libro	libros
romântica	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		romântica	sim	romántica	romántica
solidária	Producción de texto: autobiografía	WMF	x		solidária	sim	solidaria	solidaria

## ANEXO 51A

Nombre: Participante 32

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
maravilhoso	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		maravilhoso	sim	maravilhoso	maravilhosas
importantes	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		importante	sim	importante	importantes
lugares	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		lugar	sim	lugar	lugares
lindo	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		lindo	sim	lindo	-----
legal	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		legal	sim	legal	-----
momentos	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		momento	sim	momento	momentos
ruim	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		ruim	sim	ruim	malos
incrível	Producción de texto:	SGEL	x		incrível	sim	incrível	incríveis

	autobiografía						
namorado	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		namorado	sim	novio
tímido	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		tímido	sim	tímido
brincar	Producción de texto: autobiografía	SGEL	x		brincar	sim	jugar

## ANEXO 52A

Nombre: Participante 33

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
tímida	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		tímida	sim	tímido	tímida
confiança	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		confiança	sim	confianza	confianza
sozinha	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		sozinha	sim	solo	solo
mudança	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		mudança	sim	mudanza	mudanzas
diferente	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		diferente	sim	diferente	diferentes

## ANEXO 53A

Nombre: Participante 34

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
ano	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		ano	sim	año	año
divertir	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		divertir	sim	distraerse	me distraí
hoje	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		hoje	sim	hoy	hoy
amigável	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		amigável	sim	amigable	amigable



## ANEXO 55A

Nombre: Participante 36

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expressão empregada no texto
			P → E	E → P				
fazer	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		fazer	sim	hacer	hacer
muitas	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		muito	sim	mucho	muchas
favor	Producción de texto: autobiografía	Minidicionário	x		favor	sim	favor	favor









## ANEXO 59A

Nombre: Participante 40

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
importante	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		importante	sim	importante	importante
experiência	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		experiência	sim	experiencia	experiencias
passado	Producción de texto: autobiografía	Santillana	x		passado	sim	pasado	pasado



## ANEXO 61A

Nombre: Participante 42

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expressão empregada no texto
			P → E	E → P				
parque	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		parque	sim	parque	parque
insônia	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		insônia	sim	insomnio	insomnia
cachorro	Producción de texto: autobiografía	Michaelis	x		cachorro	sim	perro	perro

## ANEXO 62A

Nombre: Participante 43

Fecha: 06/02/2015

## FICHA DE CONSULTA EN LOS DICCIONARIOS

Dudas	Libro, página, ejercicio	Diccionario(s) consultado(s)	Dirección		Palabra de búsqueda	¿Encontraste lo que buscabas? SÍ - NO	Palabra/ expresión eligida	Palavra/expresão empregada no texto
			P → E	E → P				
neurótico	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		neurótico	sim	neurótico	neurótico
pavoroso	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		pavoroso	sim	pavoroso	pavorosos
boas	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		boa	não		
bom	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		bom	sim	bueno	buenas
escada	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		escada	sim	escalera	escalera
piscina	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		piscina	sim	piscina	piscina
guitarra	Producción de texto: autobiografía	Saraiva	x		guitarra	sim	guitarra	guitarra

**Anexo B – Produções textuais escritas****ANEXO 13B****Estudiante:** Participante 9**Fecha:** 06/09/2014

- **Producción de texto:** texto informativo sobre personagem do folclore brasileiro

**“Boitatá”**

Representado por una serpiente de fuego que defende la selva e los animales. Tiene capacidad de perseguir y matar aquellos que despiertan la naturaleza. Acredita-se que este mito es de origen indígena, que es uno de los primeiros folclores brasileiros. Fueron encontrados relatos do Boitatá en cartas de lo sacerdote jesuíta José de Anchieta, en 1560. En la região nordeste, Boitatá es conocido como “fuego que corre”.

\*\*\*

**ANEXO 14B****Estudiante:** Participante 10**Fecha:** 06/09/2014

- **Producción de texto:** texto informativo sobre personagem do folclore brasileiro

**“Corpo-seco”**

Es una especie de assombro qué queda asustando las personas en los caminos. En vida, era un hombre qué fue mucho malvado y solo pensava en hacer cosas malas.

**ANEXO 15B****Estudiante:** Participante 1**Fecha:** 06/09/2014

- **Producción de texto:** texto informativo sobre personagem do folclore brasileiro

“Corpo-seco”

Es una especie de fantasma que queda aterrador as personas nas carreteras. En vida, era un hombre que fue mucho malvado y solo pensava en hacer cosas malas, llegado a perjudicar y maltratar a propia madre.

Después de su muerte, fue rechazado por la tierra y tuve que bivar como una alma condenada.

\*\*\*

**ANEXO 16B****Estudiante:** Participante 3**Fecha:** 06/09/2014

- **Producción de texto:** texto informativo sobre personagem do folclore brasileiro

“Corpo-seco”

Es una especie de fantasma que queda aterrador as personas nas carreteras. En vida, era un hombre que fue mucho malvado y solo pensaba en hacer cosas malas, llegado a perjudicar y maltratar a propia madre.

Después de su muerte, fue rechazado por la tierra y tiene que vivir como una alma condenada.



## ANEXO 17B

**Estudiante:** Participante 8

**Fecha:** 06/09/2014

- **Producción de texto:** texto informativo sobre personagem do folclore brasileiro

“Lobisomem”

Este mito aparece en varias region do mundo. El mito dice que uno hombre fue atacado por un lobo en una noche de luna llena y no murió. Sin embargo desarrollado la habilidad de transformarse en lobo en las noches de luna llena.

Estas noches los ataques de lobo a todos los que se encuentran por delante. Sólo un tiro de bala de plata en su corazón podría matarlo.

\*\*\*

## ANEXO 28B

**Estudiante:** Participante 6

**Fecha:** 22/11/2014

- **Producción de texto:** autorretrato

¡Hola! Mi nombre es [...], y tengo quince años.

Yo soy brasileño, de Araraquara.

Yo soy estudiante.

Mía fecha de nacimiento es 14 de septiembre de 1999.

Sí, me gusta: dormir hasta cuando yo quiero, comer carne, arroz, alubia, mayonesa, lenguado assado, manzana, de los pescados, los pasteles. Las materias que yo gusto, son: matemática, portugués, física. Me gusta tocar guitarra, batería e trompeta.

No me gusta: ensalada. No gusto equivocarse.

## ANEXO 29B

**Estudiante:** Participante 8

**Fecha:** 22/11/2014

➤ **Producción de texto:** autorretrato

Hola me llamo [...] tengo 15 años vivo en Araraquara.

Sí me gusta: lá arroz, verduras, carne

No me gusta de hacer leer ir ao cine comer espinaca no me gusta mucho estudiar Matemática sí me gusta hacer sair com o namorado ir a tienda de ropas, supermercado, heladería gusta también ir a igreja mí gusta muchos paella como a mí

O que mí gusta fazer el almoço en family gusta cantar e cuando yo quiero

\*\*\*

## ANEXO 27B

**Estudiante:** Participante 9

**Fecha:** 22/11/2014

➤ **Producción de texto:** autorretrato

Me llamo [...] y en ese texto voy hablar o que mí gusta y o que no mí gusta.

A mí me gusta comer arroz, judía, salada e bistec, como todo brasileño, y mí gusta mucho comer chocolate y queso.

Más me gusta mucho tocar guitarra y saxofón, me gusta también estudiar matemática.

No me gusta mucho estudiar portugués. A mí no me gusta comer berenjena, no me gusta también equivocarse alguna parte ou alguna nota musical.

No me gusta personas muy agitadas.

**ANEXO 30B****Estudiante:** Participante 11**Fecha:** 21/11/2014**➤ Producción de texto:** autobiografía

Lo 1 hecho fue en 2011 cuando yo viaje para al Disney; fue fantástico. Lo 2° hecho también es una viaje, pero para Europa, un país con mucha historia; aprendizaje en todo. Lo 3° hecho acontecio cuando yo estava en lo primeiro grau, fundamental que yo aprendí a leír. También tiene lo 4° hecho que va ocurrir a algunos días que yo voy me formar en lo segundo grau, médio y ahora para terminar tiene lo 5° hecho que va ocurrir también a algunos meses que voy cambiar de ciudad para comenzar la universidad.

\*\*\*

**ANEXO 31B****Estudiante:** Participante 12**Fecha:** 21/11/2014**➤ Producción de texto:** autobiografía

Ya no sé qué hacer conmigo

Ya tuve que ir obligado a escuela, ya hice clase de inglés, ya viaje a Disney, ya hice clase de danza, ya también ya practique lucha

Ya fui caótica, y errática, ya fui fanática, lloróna y celosa

Ya tuve diversas personalidad y hoy día soy apenas una estudiante con muchas dúbidas

**ANEXO 32B****Estudiante:** Participante 13**Fecha:** 21/11/2014

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Cuando yo era niña, creía en las hadas.

En 2009, aprendí a tocar guitarra porque me gustava las musicas del rock.

Antes yo era más terco, ahora cambié mis ideia.

En año passado, leí muchos libros de romance.

Ya hice curso de Inglés.

Ya fui lista, apasionada y obediente.

\*\*\*

**ANEXO 33B****Estudiante:** Participante 14**Fecha:** 21/11/2014

➤ **Producción de texto:** autobiografía

En 2004 yo caí de caballo y yo tuve que ir a hospital, quebré mi pierna y tuve que me quedé allí, yo sufrí mucho. Ya creí en los monstruos y fui fanático por jugar al fútbol, en passado passé mi vida, sempre contento. Ya fui muy compuertado a hora no. Ahora soy muy nervioso y quiero tudo para mí. Aprendí hablar otras lenguas, soy muy burro para aprender otras lenguas.

**ANEXO 34B****Estudiante:** Participante 15**Fecha:** 21/11/2014

- **Producción de texto:** autobiografía

Me llamo [...], nasci em 1997 en mi infancia jugue mucho mis amigos despues estudie en las escuela donde conoci una persona muy especial, lo hice por primera vez.

Yo amaso uno pipa e aguardiente.

\*\*\*

**ANEXO 35B****Estudiante:** Participante 16**Fecha:** 21/11/2014

- **Producción de texto:** autobiografía

Yo soy quieto, dedicado, estudioso y tinha mucha facilidad con juegos.

Yo me llamo [...], estudiei en la escuela Anglo, onde conheci mi amigos.

Me gusta mucho jugar alguns juegos en la computadora y tocar la guitarra.

Hoy yo estoy a tentar passar en una facultad.

\*\*\*

**ANEXO 36B****Estudiante:** Participante 17**Fecha:** 21/11/2014

- **Producción de texto:** autobiografía

Durante mi vida pasé por varios eventos. En 2001 fui muy feliz, porque foi el año que mi hermana veniu en el mundo. Várias veces de mi vida fui miedosa, principalmente durante mi infancia, ya fui terca en mi adolescencia. Ya fui muy triste en el año de 2013, por la muerte de mi querida abuela paterna. En la actualidad yo soy muy ansiosa, principalmente por causa de los Exames de ingreso en la universidad.

**ANEXO 37B****Estudiante:** Participante 18**Fecha:** 21/11/2014➤ **Producción de texto:** autobiografía

En mi vida ya estuve bien y estuve mal, ya realizé muchos sueños y todavía tengo que realizar.

Ya toqué guitarra, ya viajé para fuera del país.

Yo ya estuve calma, ya estuve nerviosa. Yo ya fue vergonzoso, ya fue alegre, ya fue terco.

Ya mentí y ya fue descubierta. Ya estuve apasionada por la vida.

\*\*\*

**ANEXO 38B****Estudiante:** Participante 19**Fecha:** 21/11/2014➤ **Producción de texto:** autobiografía

Ya fui más católica y tuve que ir obligada a misa todos los domingos.

Ya cambié de cama y no conseguí dormir.

Mentí para mis padres y me arrepentí.

Estudí mucho para las pruebas de matemáticas y fui mal.

Ya planté frijol en la casa de mis abuelos y ellos no crecieron.

**ANEXO 39B****Estudiante:** Participante 20**Fecha:** 21/11/2014**➤ Producción de texto:** autobiografía

Cuando era niño, yo creí en monstruos y papá Noel.

En 2007 gané una moto para yo andar en mi hacienda.

En 2009 gané también uno vídeo-juegos para si divertir con los amigos en mi residência.

Cuando era niño fui educado en la naturaleza.

En 2011 empezé praticar mi deporte favorito que es musculación.

\*\*\*

**ANEXO 40B****Estudiante:** Participante 21**Fecha:** 21/11/2014**➤ Producción de texto:** autobiografía

Ya fui mais católico y tuve que ir obligado a misa en la todos domingos.

En mi infancia juguei mucho con mis amigos despues estude en las escuelas donde conocí todos mis mejores amigos.

Yo antes era pequeno, hoy soy grande.

No me gusta espanhol.

Yo soy caotico en la escuela.

**ANEXO 41B****Estudiante:** Participante 22**Fecha:** 21/11/2014**➤ Producción de texto:** autobiografía

En 2010 me adentre en Interact donde me transforme mucho como persona.

En 2011 inicié a entrenar voleibol, desto me desenvolvio mucho mi cuerpo.

Antes no me gostava perilla hoy me gosto mucho.

Antes yo era fraco. Despues de treynar mucho fique fuerte.

\*\*\*

**ANEXO 42B****Estudiante:** Participante 23**Fecha:** 21/11/2014**➤ Producción de texto:** autobiografía

En 1998, yo caminé por la primera vez con la ayuda de mis padres. A partir de entonces, tuve una infancia muy feliz. En 2001, fui a la escuela por primera vez también y no lloré para eso.

Cuando yo tenía ocho años, mi hermano me empujó, yo caí en el tapiz de la sala y rallé mi nariz.

A dois años atrás, hice mi fiesta de quince años, con todos mis amigos y familiares, fue una fiesta muy feliz y animada, yo estuve muy alegre.



**ANEXO 43B**

**Estudiante:** Participante 24

**Fecha:** 21/11/2014

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Cuando yo era niño, creí en monstruos.

En 2005, gané un video-juego mucho legal.

En 2010, aprendí a tocar contrabajo, porque me gusta las musicas de rock,

Antes yo era rebelde, hoy soy mas calmo.

Ya hice curso de Japonés, porque me intrigava la cultura de ellos.

En el comienzo de 2013 aprendí a tocar guitarra y después compré una guitarra para mi.

\*\*\*

**ANEXO 44B**

**Estudiante:** Participante 25

**Fecha:** 21/11/2014

➤ **Producción de texto:** autobiografía

En mi vida ocurrir alternar cosa, en 2013 yo conocí una persona valioso y que hoy mi haces contento.

En 2013 yo menudear de año, no comienzo yo achei en el mundo acabo, más ahora ojear que fui o mejor. Yo soy complicada, y já mentí, y entre as falsidades á varias verdades.

Este mês de novembro estoy mui atareado, porqué mi graduación estás cequera.

**ANEXO 45B****Estudiante:** Participante 26**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

El año passado, yo fuí para Ubata, vel el tibarão y animales del fundo del mar. Foram los dias muy legales. Despues, fui na casa de my amiga, cuando chegué la fuimos caminar por la calle e comer algo. Yo gosto mucho de mis amigos. Los acontecimientos la acima, foram los mejores de mi vida. Porqué los mejores momentos nosotros pasamos con los amigos. Yo gosto mucho también de ir em la sítio de my abuelo és muy tranquilo porqué da para se desconectar un poco del mundo y se conectar com la naturaleza, ver la beleza del lugar e esquecer sus problemas.

\*\*\*

**ANEXO 46B****Estudiante:** Participante 27**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

Ya fui al psicólogo hace 3 años. Ya viajé para otro estado, fui à Bahia, pero no me recuerdo la ciudad. Yo soy tranqui, pero también no soy siempre así. Yo tengo que estudiar mucho para dar cuenta del colegio e del curso técnico de noche e el curso de inglês en los sábado.

Às vezes yo penso que no voy lograr, que quedaria loco.

**ANEXO 47B**

**Estudiante:** Participante 28

**Fecha:** 06/02/2015

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Año pasado yo viajé de avión pela primera vez en mi vida, fui mucho legal, pues conocí una cocina diferente, una paisaje mucho bonita, la visión para o mar increíble y la arena era blanco, de color clara, bien diferente del litoral de São Paulo. El clima del Nordeste es más caliente que del Sudeste.

En la vuelta para casa, mi madre y yo passamos mal, pues el avión “oscilava” mucho con el viento.

\*\*\*

**ANEXO 48B**

**Estudiante:** Participante 29

**Fecha:** 06/02/2015

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Ya tuve dos peros, ya fué al psicólogo, ya cae en público, y ya me perdi en el supermercado. Ya pelearse con mis padres.

Y estoy siempre cambiando con el tempo.

Ya fué enganado, ya fué tímida y quieta ya fué llorona y fué pessimista.

**ANEXO 49B**

**Estudiante:** Participante 30

**Fecha:** 06/02/2015

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Ya viajé de navio y ya hice estudio de japonés, ya fui juguetón

Ya fui al campeonato de levantamiento de pesos, ya fui a la academia de ginástica

Ya me ensaché la oreja, ya fui infantil, ya fui quieto

Ya hice dieta, ya fui malhumorado y grosero

Ya maltraté mi hermana y ya amé

Ya trabajé con mis padres y ya estude durante tres oras

Ya cambie de time de futbol y cambié de namorada

\*\*\*

**ANEXO 50B**

**Estudiante:** Participante 31

**Fecha:** 06/02/2015

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Ya fui a la playa hace varios años. Ya fui en una exposición de cuerpo humano.

Ya fui en una exposición de libros. Yo coneci mi nobio y estamos juntos hace 1 año.

Yo soy romántica. Yo soy solidaria. Yo soy feliz.

**ANEXO 51B****Estudiante:** Participante 32**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

Yo conocí personas maravillosas, que hoy son muy importantes en mi vida; yo viajé con mi mamá y mi papá para lugares perfectos, pasé por malos momentos en el año pasado, pero tuvo esas increíbles personas a mi lado: mi novio y mis mejores amigas. Ya fui una persona tímida, pero hoy me gusta reír y jugar con las personas.

\*\*\*

**ANEXO 52B****Estudiante:** Participante 33**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

Yo estudié en la misma escuela por 10 años, pero yo tuve que cambiar de escuela. En mi nueva escuela yo conocí mis mejores amigas, que son muy importantes para mí. Yo era muy tímida y vergonzosa y no tenía confianza en las personas. Yo aprendí hablar inglés solo, pero menos grande parte de lo que yo sé hoy. Yo pienso que las mudanzas que yo hice en mi vida fueron muy buenas. Yo no he hecho muchas cosas diferentes hasta hoy día.

**ANEXO 53B****Estudiante:** Participante 34**Fecha:** 06/02/2015

- **Producción de texto:** autobiografía

El año pasado, yo estube en los Estados Unidos da América, para ir en los parques de Orlando. Yo me distraí por 14 dias. En 2013 yo coneci mi novia, conversamos mucho y estamos juntos até hoy, hace un año, somos muy felizes. Yo soy romantico. Yo soy amigable.

\*\*\*

**ANEXO 54B****Estudiante:** Participante 35**Fecha:** 06/02/2015

- **Producción de texto:** autobiografía

Ya fui hacer un crucero foi muy bueno también fui a cavalo para Barretos eres muy encantador una vez que fui a la playa y pase muy mal por una semana quando fue en el circo del Beto Carreiro eres muy divertido la primeira vez que viajé para Salvador foi legal.

\*\*\*

**ANEXO 55B****Estudiante:** Participante 36**Fecha:** 06/02/2015

- **Producción de texto:** autobiografía

Ya tuve que hacer muchas coisas, ya tuve que ir obligado a misa, ya tuve que ir en fiesta obligado, ya tuve que hacer favor obligado, ya tuve que escalera y vez del ascensor, ya tuve que, ya sufri, ya iludi, ya fiz muchas coisas.

**ANEXO 56B****Estudiante:** Participante 37**Fecha:** 06/02/2015

- **Producción de texto:** autobiografía

Em mi vida, yo tengo hecho bastante cosas: ya dejé familia y amigos, ya viajé em muito lugares, ya canté em muchos pais. Ya fui triste y perdido, pero también yo ya estuve enamorado. Yo ya lei em portugues, yo ya hablé em francês y ya hice amistad em inglés y ya estudié español.

\*\*\*

**ANEXO 57B****Estudiante:** Participante 38**Fecha:** 06/02/2015

- **Producción de texto:** autobiografía

Ya tuve que ir obligado a misa, ya aprendi a falsear mi sonrisa, ya cambié de lugar mi cama, ya me hice el bueno y tuve mala fama, ya me cambié el pelo de color.

\*\*\*

**ANEXO 58B****Estudiante:** Participante 39**Fecha:** 06/02/2015

- **Producción de texto:** autobiografía

Para un chico no importan las cosas necesarias de la vida, por eso la diversión en entra en primer lugar. Antes yo era muy quieto, y me gustaba hacer dibujos o jugar al fútbol. Fue viciado en videojuegos y me gustaba jugar al voleibol. Con el pasar del tiempo comencé a hablar un poco más.

**ANEXO 59B****Estudiante:** Participante 40**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

Yo conocí en año pasado pessoas maravilhosas, que hoy en día son extremadamente importante en mi vida; tive también algunas experiencias importante que me fizieron crescer y algunas más amizades que hoy en día no tengo más.

Mi personalidade era y ainda és tímida, insegura y simpática.

\*\*\*

**ANEXO 60B****Estudiante:** Participante 41**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

Ya estudié mucho y esto se mostró bueno después de un tempo. Ya viajé con mi familia. Ya fui mucho ético, pero a veces esto no era bueno, en exceso. Ya enamoré, ya dormi mucho. Ya fui a fiestas buenas y malas. Ya intenté fugarme de un peaje y acabé en otro.

\*\*\*

**ANEXO 61B****Estudiante:** Participante 42**Fecha:** 06/02/2015**➤ Producción de texto:** autobiografía

En los años anteriores yo fui en lo parque de diversion, hice muchos amigos por la internet, passé muchas noches con insomnia e después tive que ir a la escuela.

Assistí a un parto de mi perro y neste tempo todo fui e soy muy feliz.



**ANEXO 62B**

**Estudiante:** Participante 43

**Fecha:** 06/02/2015

➤ **Producción de texto:** autobiografía

Yo ya fui fanático por fútbol, yo soy neurótico, yo pasé por momentos pavorosos, ya perdí buenas personas. Cuando yo hice 8 años de edad, yo caí de la escalera. Yo ya cambié de casa varias veces, ya fui a la playa, ya dormí en la mata. Una vez me arrojé en la piscina, ya toqué la guitarra.