

REJANE ESCOTO BUENO

**DESENHO DA MICROESTRUTURA EM UM DICIONÁRIO MONOLÍNGÜE DE
ESPAÑHOL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS:
O TRATAMENTO DA VALÊNCIA VERBAL**

**PORTO ALEGRE
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM
LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA: RELAÇÕES TEXTUAIS**

REJANE ESCOTO BUENO

**DESENHO DA MICROESTRUTURA EM UM DICIONÁRIO MONOLÍNGUE DE
ESPANHOL PARA ESTUDANTES BRASILEIROS:
O TRATAMENTO DA VALÊNCIA VERBAL**

**Dissertação de Mestrado em
Lexicografia e Terminologia: Relações
Textuais apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Estudos da Linguagem pelo
Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.**

Orientador: Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleci Regina Bevilacqua

**PORTO ALEGRE
2007**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais pelo incentivo a superar todas as adversidades impostas pela vida e principalmente pelo empenho em me oferecer uma formação pessoal e educacional digna. Com um especial agradecimento à minha mãe, Vileika, que me ensinou a lição mais importante: *“nunca desista de lutar pelo que realmente queira”*.

À pessoa que tem estado incondicionalmente ao meu lado desde o primeiro semestre da graduação, Diego. Por todo o amor compartilhado, pela palavra amiga na hora certa, pelo estímulo corajoso, pelo apoio profissional e, principalmente, por nunca ter saído do meu lado. A ele todos os agradecimentos que possam caber nestas palavras.

Agradeço ao professor Dr. Félix Bugueño Miranda não somente pela incansável orientação e todo o conhecimento compartilhado, mas principalmente pelo exemplo de pesquisador e professor que tem sido para mim desde as aulas na graduação.

À professora Dra. Cleci Regina Bevilacqua pela contribuição fundamental na realização deste trabalho não somente através de leituras e discussões de meus textos, mas também através de um grande entusiasmo motivador nos momentos em que mais precisei. Destaco o seu grande exemplo de superação como professora de espanhol brasileira e agradeço ao fundamental incentivo profissional com o qual pude contar desde o início da graduação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelos sete anos de formação de qualidade com grandes mestres.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor a geração de parâmetros que permitam a inclusão de uma marcação da valência verbal em dicionários monolíngües para aprendizes (DMA) de espanhol brasileiros. Através de uma revisão dos diferentes enfoques e marcos curriculares empregados no ensino de idiomas (com especial atenção à língua espanhola), constatou-se uma tendência ao ensino de idiomas baseado na autonomia produtiva do aprendiz de língua estrangeira. Desta forma, o dicionário nos pareceu ser um dos instrumentos capaz de outorgar esta autonomia produtiva. Para isso, ele deve estar dotado de características específicas e voltado para a perspectiva do usuário, considerando as suas necessidades e dificuldades. Investigamos as contribuições da Lexicografia Pedagógica à Metalexigrafia para delinear tais características do dicionário para aprendizes. Para identificar as possíveis necessidades e dificuldades do aprendiz, propusemos uma análise contrastiva entre as línguas portuguesa e espanhola, através da qual concluímos que a valência verbal constitui um importante recurso de produção lingüística. Ao analisar dicionários bilíngües e monolíngües constatamos a inadequação da inclusão e da marcação da valência verbal. As constatações de insuficiências culminaram em diferentes propostas de redação de verbetes para este dicionário voltado para atividades de codificação. As propostas de inclusão da valência verbal em um DMA nos possibilitaram confirmar a hipótese de que um dicionário voltado a uma perspectiva do usuário e constituído sobre as bases da lexicografia pedagógica pode ser um instrumento fundamental ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras chave: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Dicionários para Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Lexicografia Pedagógica, Lexicografia, Metalexigrafia.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de proponer la generación de parámetros que permitan la inclusión de una marcación de la valencia verbal en diccionarios monolingües para aprendices (DMA) de español brasileños. A través de un repaso a los diferentes enfoques y marcos curriculares empleados en la enseñanza de idiomas (con especial atención a la lengua española), se ha constatado una tendencia a la enseñanza de idiomas basada en la autonomía productiva del aprendiz de lengua extranjera. De ahí, el diccionario nos ha parecido ser uno de los instrumentos capaz de aportar al aprendiz esta autonomía productiva. Para tanto, dicha obra debe poseer características específicas y estar pensada desde la perspectiva del usuario, tomando en cuenta sus necesidades y dificultades. Investigamos los aportes de la Lexicografía Pedagógica a la Metalexigrafía para diseñar las características del diccionario para aprendices. A fin de identificar las posibles necesidades y dificultades del aprendiz, propusimos un análisis contrastivo entre las lenguas portuguesa y española, a través del cual concluimos que la valencia verbal constituye un importante recurso de producción lingüística. Analizamos diccionarios bilingües y monolingües y en dicho análisis constatamos que la inclusión y la marcación de la valencia verbal en estas obras no son adecuadas. Dichos planteamientos resultaron en diferentes propuestas de redacción de artículos lexicográficos para este diccionario elaborado para actividades codificadoras. Las propuestas de inclusión de la valencia verbal en un DMA nos posibilitaron confirmar nuestra hipótesis de que un diccionario pensado desde la perspectiva del usuario y constituido sobre las bases de la lexicografía pedagógica puede ser un instrumento fundamental a la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje de Lengua Extranjera, Diccionarios para Aprendizaje de Lengua Extranjera, Lexicografía Pedagógica, Lexicografía, Metalexigrafía.

FOLHA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O MCRL	55
Quadro 2 - O Perfil do Usuário	63
Quadro 3 - Elaboração e Utilização de um DMA	85
Quadro 4 - A Escolha das Gramáticas de Língua Espanhola	126
Quadro 5 - A Escolha das Gramáticas de Língua Portuguesa	138
Quadro 6 - A Escolha dos Dicionários Monolíngües.....	158
Quadro 7 - A Escolha dos Dicionários Bilíngües	160
Quadro 8 - Análise dos Dicionários Monolíngües	164
Quadro 9 - Análise dos Dicionários Bilíngües	174

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Conceitos Básicos de LA	24
Esquema 2 - Bases Teóricas de um Dicionário de Espanhol para Brasileiros.....	49
Esquema 3 - Critérios para Seleção de Entradas Haensch (1982).....	92
Esquema 4 - A Linguística Contrastiva	149
Esquema 5 - Modelo de AC	152
Esquema 6 - Modelo Ampliado de AC	153
Esquema 7 - A Análise dos Dicionários	163
Esquema 8 - As Ineficiências dos Repertórios Lexicográficos	184

LISTA DE ABREVIATURAS

cf. – conferir

i.e. – isto é

p. – página

s.v. – *sub voce*

v. – ver

Dicionários Utilizados

DLAE (2003) – Dicionário Larousse Escolar

DRAE (1992) – Diccionario de la Real Academia Española

DS (2000) – Dicionario Señas

DSA (2003) – Dicionario Santillana

DUE (1991) – Dicionario de Uso del Español

LDAL (1990) - Longman dictionary of applied linguistics

MSA (2003) – Minidicionário Saraiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
OBJETIVOS	13
HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	13
ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO	15
1 MÉTODOS, ENFOQUES E MARCOS CURRICULARES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA VISÃO PANORÂMICA	17
1.1 A Linguística Aplicada: Um Marco Teórico-Prático na Aprendizagem de Língua Estrangeira	16
1.1.1 Repassando Conceitos Básicos	20
1.2 O Ensino de Línguas Estrangeiras e seus Enfoques	25
1.2.1 A Evolução Histórica dos Enfoques no Ensino de LE	27
1.2.2 As Abordagens e os Enfoques no Ensino de LE	28
1.2.2.1 <i>Abordagem Tradicional</i>	28
1.2.2.2 <i>Abordagem Estrutural</i>	32
1.2.2.3 <i>Abordagem Funcional - Nocional</i>	34
1.2.2.4 <i>Abordagem Comunicativa</i>	35
1.2.2.5 <i>O Enfoque por Tarefas</i>	38
1.3 Bases Curriculares no Ensino de Espanhol	49
1.3.1 O “Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação”	50
1.3.1.1 <i>O Enfoque do MCRL</i>	51
1.3.1.2 <i>Os Critérios que deve Cumprir o MCRL</i>	53
1.3.1.3 <i>Níveis Propostos pelo MCRL</i>	54
1.3.2 O Plano Curricular Cervantes	56
1.3.2.1 <i>Níveis do Plano Curricular</i>	57
1.4 O Dicionário na Aprendizagem de Língua Estrangeira	59
1.4.1 <i>O Lugar do Dicionário na Aprendizagem de LE</i>	61
1.5 O Perfil do Usuário	62
2 TIPOLOGIAS DE DICIONÁRIOS E DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES	65
2.1 Tipologias de Dicionários	65
2.1.1 Tipologia de Engelberg, Lemnitzer	66
2.1.2 Tipologia de Hartmann, James	67
2.1.3 Tipologia de Martínez de Souza	68
2.1.4 Tipologia de Haensch	69
2.2 O Lugar do Dicionário para Aprendizes nas Tipologias de Dicionários	73
2.2.1 <i>Apreciação das Tipologias Analisadas: a procura de um lugar para o Dicionário voltado a Aprendizes</i>	74

2.2.2 A Lexicografia Pedagógica	77
2.2.3 Os Dicionários para Aprendizes	76
2.2.3.1 <i>O Dicionário para Aprendizes segundo Jackson (2002)</i>	78
2.2.3.2 <i>O Dicionário para Aprendizes segundo Binon, Selva, Verlinde (2004)</i>	81
3 FUNDAMENTOS DE LEXICOGRAFIA	88
3.1 A Macroestrutura	89
3.1.1 O Conceito de Macroestrutura	89
3.1.2 Os Critérios de Seleção das Unidades	91
3.1.2.1 <i>O Critério Quantitativo</i>	93
3.1.2.2 <i>O Critério Qualitativo</i>	93
3.1.3 O Arranjo das Unidades no Dicionário pela Perspectiva do Signo Lingüístico	95
3.1.4 As Informações que podem integrar a Macroestrutura	98
3.2 A Microestrutura	102
3.2.1 O Conceito de Microestrutura	103
3.2.2 A Organização da Microestrutura	105
3.2.3 Os Diferentes Tipos de Microestrutura	107
3.3 Comentário de Forma e Comentário Semântico	109
3.3.1 O Comentário de Forma	110
3.3.1.1 <i>Informação Ortográfica</i>	110
3.3.1.2 <i>Informação Morfológica</i>	111
3.3.1.3 <i>Informação Gramatical</i>	112
3.3.1.4 <i>Informação Fonológica</i>	113
3.3.2 O Comentário Semântico	114
3.3.2.1 <i>Informação Etimológica</i>	114
3.3.2.2 <i>Informação sobre o Uso</i>	115
3.3.2.3 <i>A Definição</i>	115
4 A VALÊNCIA VERBAL ESPANHOL – PORTUGUÊS DE UMA PERSPECTIVA CONTRASTIVA	120
4.1 A Valência Verbal	120
4.1.1 Valência Lógica	122
4.1.2 Valência Semântica	122
4.1.3 Valência Sintática	123
4.1.4 Valência Pragmática	123
4.1.5 Valência Sintático-Semântica	124
4.2 O Problema da Valência: o seu Tratamento nas Gramáticas	125
4.2.1 A Transitividade nas Gramáticas de Língua Espanhola	126
4.2.1.1 <i>O Objeto Direto</i>	128
4.2.1.2 <i>O Objeto Indireto</i>	133
4.2.1.3 <i>O Objeto Preposicional</i>	136
4.2.2 A Transitividade nas Gramáticas de Língua Portuguesa	138
4.2.2.1 <i>O Objeto Direto</i>	139
4.2.2.2 <i>O Objeto Indireto</i>	142
4.2.2.3 <i>O Objeto Preposicional</i>	144
4.3 A Complementação Verbal Espanhol-Português: Uma Proposta de Análise Contrastiva	145
4.3.1 A Análise Contrastiva: seus pressupostos teóricos	146
4.3.2 Alguns Conceitos Básicos	148
4.3.3 A Análise Contrastiva: um Modelo de Análise	151
4.3.4 A Complementação Verbal em Língua Espanhola e Portuguesa: uma Perspectiva Contrastiva	153
5 ANÁLISE DE DICIONÁRIOS	156
5.1 Análise de Dicionários: A Marcação da Valência	156
5.1.1 A Escolha dos Verbos Analisados	156
5.1.2 A Escolha dos Dicionários Analisados	157

6 A PROPOSTA DE MARCAÇÃO	180
6.1 Valência Verbal Em um DMA: uma Proposta de Marcação	180
6.1.1 As Insuficiências e as Estratégias para suplantá-las	183
6.1.2 A Proposta de Marcação nos Verbetes	188
CONCLUSÕES	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	208

INTRODUÇÃO

Ao longo de alguns anos em nossa experiência como professores de espanhol a alunos brasileiros, percebemos que o ensino de línguas estrangeiras se focava cada vez mais no aprendiz, e já não no professor. A cada dia um número maior de materiais (neste caso nos referimos a livros didáticos e materiais de apoio ao ensino) chegava ao mercado exigindo do aluno um posicionamento pessoal em relação às questões tratadas, um espírito de pesquisa, enfim, alguma ação em relação aos conteúdos apresentados, e não mais a passividade de esperar que o professor trouxesse os conteúdos e opiniões próprias para serem trabalhadas e discutidas em sala de aula. Esta modificação na forma de ensinar, e de aprender, línguas era o estabelecimento do enfoque comunicativo e o surgimento do ensino de línguas mediante tarefas. Tais enfoques, por basearem-se nos princípios de autonomia produtiva do aluno, afirmam que a língua estrangeira é adquirida através da interação e da realização de tarefas, isto é, através de um desempenho autônomo do aprendiz (que tem uma responsabilidade muito maior em todo o processo de ensino/aprendizagem), mediado pelo professor é que ocorre a aquisição da língua estrangeira.

No entanto, observamos que os alunos, principalmente os de níveis mais iniciantes - devido até mesmo à falta de conhecimentos lingüísticos suficientes - tinham muita dificuldade em organizar as suas estratégias de aprendizagem e não sabiam muito bem a que materiais recorrer para sanar as dúvidas advindas destes momentos em que ele deveria ser produtivo de forma autônoma. A qualidade dos materiais didáticos produzidos nesta época (também nos referimos aos livros didáticos e aos materiais de apoio ao ensino, tais como glossários e literatura com vocabulário controlado, por exemplo) aumentou enormemente. Ainda assim, percebemos que somente os materiais didáticos que vinham sendo produzidos, e muito melhor produzidos, vale destacar, sozinhos não eram o suficiente para auxiliar o aprendiz a produzir de forma autônoma. Tal fato se refletia na atitude deste, que continuava a recorrer muito ao professor para sanar dúvidas simples.

Neste panorama, se instaurou um de nossos primeiros questionamentos: afinal, como poderíamos auxiliar este aprendiz a resolver os problemas que surgiriam naturalmente na resolução das tarefas propostas? Observamos, então, o tipo de material consultado no momento de produzir, tanto de forma oral ou escrita. Chegamos à conclusão de que sempre que um aluno gostaria de *saber como se “diz” uma palavra* ele recorria ao dicionário e, na falta dele, ou na insuficiência dele, ao professor. Resolvemos, pois, adotar este material como um auxiliar em tais atividades de sala de aula. Porém, os dicionários a que os alunos tinham acesso eram, quase sempre, bilíngües e eles dificilmente conseguiam resolver as dúvidas que fossem além de saber o equivalente de uma palavra consultando este material, fato que muitas vezes gerava até mesmo uma revolta por parte dos alunos menos conformistas. Observamos que mesmo aqueles que tinham acesso aos repertórios monolíngües apresentavam, igualmente, dificuldade em produzir utilizando seus dicionários. Partimos, então, para uma observação – até aquele momento – leiga dos dicionários que os alunos traziam para as aulas. No entanto, nos pareceu que dificilmente baseado naquele tipo de material o aprendiz chegaria a produzir textos, tanto escritos, quanto orais.

Nosso interesse pelos dicionários utilizados como uma importante ferramenta de trabalho utilizada no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira surge, pois, da observação de que eles dificilmente auxiliavam de fato o aprendiz a resolver as suas dúvidas. Assim, nossa iniciação aos estudos de uma área da lingüística que tem por objetivo teorizar sobre dicionários e produzi-los, nos possibilitou ver o problema de outra perspectiva. Percebemos que tal insuficiência, leigamente constatada em outro momento, estava atrelada à carência de estudos lexicográficos no Brasil, principalmente no âmbito da Lexicografia Pedagógica, isto é, o fazer dicionarístico voltado para o ensino de línguas. Mostrou-se evidente e urgente a necessidade de se fazer convergir as teorias que embasam o fazer dicionarístico – a Metalexigrafia e as teorias que embasam o ensino de línguas – a Lingüística Aplicada. Nesta mesma direção, recordamos Binon, Verlinde (2000, p. 97) que afirmam que deve haver uma convergência entre os trabalhos do professor e do lexicógrafo.

Instaurado neste panorama se inscreve nosso trabalho: em uma convergência entre a lexicografia e a lingüística aplicada. Para tanto, escolhemos a partir de uma análise contrastiva entre as duas línguas envolvidas, o português e o espanhol, um ponto que nos parece constituir um recurso produtivo – a saber, a valência verbal – para apresentar propostas de inserção destas estruturas em um dicionário produzido sob esta ótica convergente e para ser

aplicado como um instrumento didático. Esta obra deverá estar voltada para a perspectiva de seus potenciais usuários (os quais caracterizaremos nesta dissertação) e constituída sob os padrões estabelecidos pelos estudos da metalexigrafia.

OBJETIVOS

Nossos principais objetivos de pesquisa se constituem, segundo afirmamos anteriormente, no cenário de convergência entre lexicografia e lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Portanto, objetivamos com esta dissertação principalmente:

- 1) Identificar e caracterizar os enfoques e marcos curriculares que embasam o ensino de espanhol a alunos brasileiros.
- 2) A partir desta caracterização, traçar o perfil do usuário de um dicionário que possa ser caracterizado como um objeto pedagógico aplicado ao ensino da língua espanhola a brasileiros.
- 3) Identificar quais são os critérios estabelecidos pela lexicografia e pela metalexigrafia que subjazem a redação deste tipo de dicionário.
- 4) Propor sugestões de inclusão da marcação da valência verbal neste dicionário aplicado ao ensino, dotado dos critérios identificados no ponto 3. Tais marcações deverão evidenciar a estrutura como um recurso produtivo.

HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Nossas hipóteses derivam da nossa experiência como professores de espanhol a brasileiros e também a partir de observações preliminares de alguns dicionários de espanhol utilizados pelos alunos. Neste contexto, formulamos as seguintes questões para investigação:

- 1) Os dicionários utilizados pelos alunos não estão voltados para uma perspectiva do usuário, isto é, não consideram o perfil do aprendiz de uma língua estrangeira (nem suas habilidades, nem suas dificuldades). Portanto, dificilmente poderão ser utilizados pelo aluno como uma ferramenta útil na resolução de tarefas lingüísticas produtivas.
- 2) A maioria dos dicionários utilizados pelos alunos não oferece um tratamento adequado das questões referentes à valência verbal, que entendemos como um importante recurso produtivo.

Acreditamos que a primeira hipótese de pesquisa, caso seja comprovada, é um dos fatores que dificulta o entendimento do dicionário como uma ferramenta essencial, e não acessória, no aprendizado de línguas estrangeiras de uma perspectiva comunicativa e baseado em um princípio de autonomia produtiva. Assim, acreditamos que um dicionário pensado sob esta perspectiva e construído sob determinados critérios empregados de forma sistemática assumirá um papel inovador no aprendizado de idiomas, constituindo-se como um dos instrumentos capaz de outorgar autonomia produtiva ao aprendiz. Podemos, então, afirmar que tal hipótese implica na observação das seguintes questões:

a) os usuários de repertórios lexicográficos utilizados no ensino de línguas estrangeiras ainda não estão caracterizados devidamente, de forma que se permita diferenciá-lo de usuários de outros tipos de obra lexicográfica;

b) não é levada em consideração a língua materna de tais consulentes, o que impede o dimensionamento das dificuldades encontradas.

Já em relação à inadequação do tratamento da valência verbal, implica nas seguintes observações:

a) a valência verbal apresenta muitas diferenças de marcação entre as línguas portuguesa e espanhola;

b) sem o conhecimento destas diferenças, o aprendiz brasileiro dificilmente poderá construir sentenças gramaticais ou naturais em língua espanhola;

c) partimos da premissa que o dicionário pode ser um material que auxilie o aprendiz a produzir as sentenças adequadamente, desde que estabeleça critérios sistemáticos e contrastivos para apresentar estas informações.

De posse de nossas hipóteses primordiais de pesquisa, explanaremos a estrutura geral deste trabalho.

ESTRUTURA GERAL DO TRABALHO

A fim de atingir os objetivos propostos e tentar comprovar nossas hipóteses de investigação, estruturamos este trabalho da forma como expomos a seguir.

O primeiro capítulo está dedicado a uma visão panorâmica dos enfoques e marcos curriculares empregados no ensino de idiomas, a fim de verificar qual é o lugar atribuído ao dicionário como instrumento de aprendizagem de uma língua estrangeira em cada um destes enfoques. Também pretendemos identificar os princípios que regem o ensino da língua espanhola para auxiliar a traçar o perfil de nosso usuário e o papel que deve ser atribuído ao dicionário nesta forma de ensino.

No segundo capítulo, iniciamos uma breve revisão de conceitos da lexicografia com as tipologias de dicionários. Objetivamos caracterizar o dicionário para aprendizes, diferenciando-o dos demais. Traçamos um perfil do dicionário para aprendizes, assim como verificamos os aportes da lexicografia pedagógica à metalexicografia.

Os fundamentos de lexicografia, assunto do capítulo três, nos proporcionam uma revisão da literatura sobre lexicografia em geral, a fim de caracterizar os dicionários como um todo, independente da sua utilização pedagógica. Neste capítulo embora o assunto seja os dicionários em geral, tentaremos sempre fazer um aproveitamento das informações para os dicionários voltados para aprendizes.

O capítulo quatro discute o problema da valência verbal nas línguas espanhola e portuguesa, culminando com uma proposta de análise contrastiva entre as duas línguas.

Uma análise dos dicionários a que os alunos têm acesso é o assunto do capítulo cinco. O objetivo é observar o tratamento oferecido à questão da valência verbal nas obras em questão, a fim de observar se a marcação desta estrutura possibilita a utilização deste dicionário para produzir em língua estrangeira.

O último capítulo se dedica a formular propostas de marcação da valência verbal em dicionários utilizados como instrumentos didáticos. Tais propostas são formuladas com base nas insuficiências constatadas e em consonância com este tipo de dicionário voltado à perspectiva do usuário. Por fim apresentamos as nossas considerações finais, fazendo uma retomada de nossas hipóteses de pesquisa.

Com esta retomada de aspectos referentes à utilização dos dicionários como uma primordial ferramenta no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, esperamos poder fornecer uma importante contribuição à lexicografia pedagógica, principalmente no âmbito das línguas portuguesa e espanhola. Desejamos, também, que este trabalho sirva prioritariamente aos professores brasileiros de língua espanhola e contribua para que estes passem a entender a necessidade e a utilidade do uso do dicionário como ferramenta de ensino. Estamos cientes de que além de uma modificação no entendimento dos professores em relação à utilização do dicionário no ensino de línguas, constatamos que urge uma reformulação dos dicionários mesmo, para que eles finalmente possam adquirir tal status. Nesta direção constitui-se este trabalho. Através do qual, esperamos conseguir avanços, porém ainda não resultados definitivos no terreno da lexicografia pedagógica. Assim, pois, entendemos a lexicografia: uma área de pesquisa interdisciplinar em constantes reformulações em direção aos avanços possíveis nos instrumentos lexicográficos.

1 MÉTODOS, ENFOQUES E MARCOS CURRICULARES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA VISÃO PANORÂMICA

1.1 A Lingüística Aplicada: um Marco Teórico-Prático na Aprendizagem de Língua Estrangeira

Torna-se necessário fazer uma breve introdução a alguns conceitos da Lingüística Aplicada, doravante LA¹, para que possamos transitar mais comodamente pelo terreno dos métodos e enfoques para o ensino de Línguas Estrangeiras, doravante LE, em razão de um de nossos objetivos, que é encontrar nas diferentes metodologias empregadas no ensino de LE, um alicerce teórico-metodológico que seja capaz de justificar o uso de um dicionário² para aprendizes tal como o conceberemos ao longo desta dissertação. Assim, pretendemos, identificar dentro de um marco teórico-metodológico as questões subjacentes a estes paradigmas fazendo a distinção de alguns conceitos básicos, justificando-se a menção à LA, por ser ela o âmbito da lingüística que se ocupa, prioritariamente, dos pressupostos teórico-práticos que se referem ao ensino de línguas³.

¹ Nosso objetivo neste trabalho não é ser exaustivo no que se refere às questões teóricas sobre a Lingüística Aplicada. Para verificar a abrangência teórica da LA confronte-se com Corder (1973). Tal obra constituiu a primeira fundamentação teórica da LA centrada no ensino de línguas estrangeiras, que juntamente a Ebner, (1982), se configuram como dois bons manuais de LA.

² Devido ao fato de ainda, neste ponto de nosso trabalho, não termos trabalhado com os conceitos referentes à Metalexigrafia, entenderemos como dicionário um repertório lexicográfico qualquer, sem especificar todas as propriedades de uma obra lexicográfica que possa ser encaixada no perfil de instrumento didático.

³ Mencionando os princípios teóricos da LA, faz-se necessário comentar, brevemente, a “clássica dicotomia”, segundo Giering (2004, p. 07), estabelecida entre ciência pura e ciência aplicada. De acordo com Bohn (1988, p. 11) ciência vem do latim *scientia*, que significa conhecimento e as diferentes concepções de ciência variam de acordo com a ênfase que se queira imprimir à definição. A ciência pura se ocuparia da busca de conhecimentos por eles próprios e a aplicada se ocuparia da resolução de problemas reais cf. Santos Gargallo (1999, p.11). Para Bohn (1988, p. 12) ciência pura pode ser definida como simples descrição teórica dos fatos sem motivações utilitárias e ciência aplicada é uma descrição ou classificação dos fatos com um objetivo de uso que venha a responder às aspirações de desenvolvimento e de conforto de uma comunidade. De acordo com Giering (2004, p. 07), a LA deve superar os limites desta concepção clássica para poder afirmar o compromisso das ciências da linguagem como mediadoras da mudança na coletividade e com a participação dessa coletividade na geração de conhecimento, desta forma a LA rompe com as fronteiras rígidas entre ciência pura e aplicada, constituindo-se em uma ciência aplicada.

De acordo com Bohn (1988, p. 16), a história do termo Lingüística Aplicada (LA) é recente⁴ e parece ter surgido do ímpeto dos estudos lingüísticos nas últimas décadas e da necessidade de definir novos aspectos e subáreas de estudos das ciências da linguagem.

Segundo Santos Gargallo (1999, p.11), o termo Lingüística Aplicada (LA) apareceu pela primeira vez em 1948, como subtítulo da revista *Language Learning*⁵, veiculada pela Universidade de Michigan. Inicialmente, o termo se referia somente ao ensino das línguas modernas, mais especificamente à língua inglesa, porém 16 anos mais tarde, após um congresso⁶, os cientistas passam a referir-se à LA como um princípio de estudo de todas as línguas vivas. Neste momento a LA passa a ser estudada em nível internacional e de forma mais homogênea. Atualmente a LA se configura como uma área multidisciplinar, apresentando várias novas áreas⁷ de interesse com o propósito de resolver problemas práticos de ensino através de conhecimentos lingüísticos aplicados. A LA pode ser definida segundo Santos Gargallo⁸ (1999, p. 10) como uma disciplina que está entre o teórico e o prático com a finalidade de solucionar os problemas que advém do uso da linguagem dentro de uma determinada comunidade lingüística.

O LDAL⁹ (1985, s.v *applied linguistics*) afirma que a LA pode referir-se:

- 1) ao estudo do ensino e aprendizagem de línguas;
- 2) às aplicações do estudo da linguagem em qualquer área de cunho prático;
- 3) às aplicações dos resultados da lingüística teórica.

De acordo com Corder (1973, p.10-11), cuja obra constituiu a primeira fundamentação teórica da LA centrada especificamente no ensino de línguas estrangeiras, em relação aos domínios da LA, esta deve oferecer uma contribuição aos estudiosos da linguagem para que

⁴ Segundo o autor, este termo começou a circular entre os membros acadêmicos nos anos 40 e em 1946 foi reconhecida como disciplina na Universidade de Michigan.

⁵ Essa revista foi fundada por Fries e outros lingüistas anglo-saxões vinculados ao instituto de inglês da Universidade de Michigan.

⁶ O I Congresso da Associação de Lingüística Aplicada (AILA), recém fundada, que foi realizado em 1964 em Nancy – França. Este congresso pode ser considerado o marco do princípio dos estudos científicos da LA.

⁷ Para verificar alguns dos trabalhos atuais na área da LA, veja Lima (2004).

⁸ Define a LA exatamente com as palavras: “La Lingüística Aplicada es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística” (ibid). [A lingüística aplicada é uma disciplina científica, mediadora entre o campo da atividade teórica e prática, interdisciplinar e educativa, orientada à resolução dos problemas advindos do uso da linguagem no seio de uma comunidade lingüística.]

⁹ Longman Dictionary of Applied Linguistics.

possam solucionar problemas práticos que advêm do ensino de línguas, conforme percebemos na citação.

La presente obra se refiere a la contribución que pueden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica – lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas (...) a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra de lingüística aplicada (...) la lingüística aplicada presupone la lingüística teórica [ya que] no se puede aplicar lo que no se tiene (...) la lingüística proporciona un cuerpo científico sobre la lengua, que puede guiar la actividad docente del profesor de lenguas¹⁰.

Segundo podemos constatar, com base no estudo de diferentes autores, a LA se ocupa prioritariamente da aplicação de princípios teóricos a problemas práticos que advêm do âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, constituindo uma ciência aplicada, como o próprio nome a define. Neste sentido é cabal uma distinção entre os conceitos de *aprendizagem* de línguas e *aquisição* de línguas.

De acordo com Leffa (1988, p. 212) aprendizagem de língua se refere ao desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras, já a aquisição se refere ao desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido através de situações reais, sem esforço consciente.

Santos Gargallo (1999, p.19) define aquisição como a internalização de um sistema lingüístico pela exposição natural, logo é um processo inconsciente. Para a autora, a aprendizagem é a internalização de um sistema lingüístico pela reflexão sistemática e guiada dos elementos, isto é, um processo consciente.

De acordo com ambos os autores, podemos conceituar em âmbitos gerais, somente para fins didáticos, a aquisição de línguas como um processo de internalização inconsciente de um sistema lingüístico e a aprendizagem como um processo de internalização consciente

¹⁰ [A presente obra se refiere à contribuição que podem fazer os descobrimentos e métodos de quem estuda a linguagem de forma científica – lingüistas, psicolingüistas e sociolingüistas (...) a fim de poder solucionar alguns dos problemas que surgem ao longo do planejamento, organização e condução de um programa de ensino de línguas. Trata-se de uma obra de lingüística teórica [já que] não se pode aplicar o que não se tem (...) a lingüística proporciona um corpo científico sobre a língua, que pode guiar a atividade docente do professor de línguas.]

de um sistema lingüístico. Logo, trabalharemos nesta dissertação com os aspectos referentes ao âmbito da aprendizagem de línguas e não da aquisição.

1.1.1 Repassando Conceitos Básicos

Para um professor de idiomas, ou para os envolvidos na elaboração de currículos ou materiais para a aprendizagem de línguas, a escolha de um método para o ensino de uma LE resulta um sério e real problema teórico-prático. Por isso, a análise de metodologias para o ensino de línguas se configura como um dos objetos de estudo da LA. É necessário que façamos, então, uma pequena revisão dos conceitos que utilizaremos para fazer um panorama dos métodos, enfoques e abordagens utilizados no ensino de línguas nas últimas décadas. Para fins didáticos definiremos e diferenciaremos “currículo”, “método”, “enfoque” e “abordagem”.

a) Currículo

De acordo com o LDAL (1990, s.v. *curriculum*)¹¹ o currículo é um programa educacional que afirma:

- a) o propósito educacional do programa (a finalidade);
- b) o conteúdo, os procedimentos de ensino e as experiências de aprendizagem as quais serão necessárias para atingir este propósito (os meios);
- c) alguns meios para a avaliação dos fins educacionais: uma verificação de resultados.

Segundo García Santa-Cecilia (1995, p.123), o termo “Currículo” procede do âmbito da teoria da educação e, embora seja um conceito relativamente novo (no caso da língua espanhola aparece citado na Lei Geral de Educação da Espanha do início dos anos 70), não conseguiu se mostrar consistente e unívoco até os dias atuais. Somente em 1994 se estabelece efetivamente para os países hispânicos devido à implantação do Plano Curricular Cervantes¹². O autor, baseado no Plano Cervantes, conceitua “currículo” como um marco de decisões

¹¹ [an educational programme which states: (a) the educational purpose of the program (the ends) (b) the content, teaching procedures and learning experiences which will be necessary to achieve this purpose (the means) (c) some means for assessing whether or not the educational ends have been achieved].

¹² Para acessar o Plano Curricular Cervantes em sua versão integral veja www.cvc.cervantes.es.

coerentes que devem ser adotadas em relação aos diferentes componentes curriculares tais como os fins, objetivos, conteúdos e avaliação do ensino da língua.

De acordo com Santos Gargallo (1999, p. 47), o currículo é o termo de designação mais ampla, pois se refere a um marco geral de decisões e de atuações no ensino. Desta forma, uma proposta curricular integra os fundamentos teóricos das ciências da educação e da reflexão derivada da prática docente no âmbito geral do ensino e mais especificamente no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras.

Podemos, então, afirmar que o conceito de currículo está entre o teórico e o prático. É um marco geral que delimita as atuações no que se refere ao ensino de uma língua, tanto no que se refere aos conteúdos e objetivos da aprendizagem, quanto nos procedimentos que se empregarão para que os objetivos finais sejam atingidos.

b) Método

Segundo o LDAL (1990, s.v. *method*)¹³, “método” é o caminho para o ensino de uma língua que está baseado em princípios e procedimentos sistemáticos, isto é, uma aplicação das visões de como uma língua é melhor ensinada e aprendida. Os diferentes métodos de ensino resultam das seguintes visões:

- a) a natureza das línguas
- b) a natureza da aprendizagem da língua
- c) as metas e objetivos no ensino
- d) o tipo de currículo em uso
- e) o papel dos professores, alunos e materiais
- f) as técnicas e procedimentos em uso.

De acordo com Santos Gargallo (1999, p. 48) “método” é o termo que na tradição anglo-saxônica é empregado para referir-se ao conjunto de princípios teórico-práticos que

¹³ [a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures, ie, which is an application of views on how a language is best taught and learned. Different methods of language teaching such as the direct method, the audiolingual method, the audio-visual method, the grammar translation method, the silent way and communicative approach result from different views of: (a) the nature of languages (b) the nature of language learning (c) goals and objectives in teaching (d) the type of syllabus to use (e) the role of teachers, learners, and instructional materials (f) the techniques and procedures to use].

fundamentam e justificam as decisões tomadas na sala de aula para motivar e analisar o processo de aprendizagem. Para a autora o termo método também se refere aos manuais ou livros texto utilizados para o ensino de línguas.

De acordo com Leffa (1988, p. 212), “método” tem uma abrangência mais restrita do que a “abordagem”¹⁴, uma vez que não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação destes pressupostos. O autor ainda afirma que a dificuldade de definir método reside em uma questão histórica, pois há tempos o termo vem sendo utilizado tanto para designar o sentido amplo – que deveria designar abordagem (por exemplo, método direto) – como no sentido restrito – no próprio significado de método, que pode estar contido em uma abordagem. O método pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, assim como normas para avaliação e elaboração de um curso.

Na tentativa de sistematizar os argumentos dos autores que escolhemos para elucidar o conceito de “método”, pudemos perceber que as explicações são um tanto divergentes, para alguns é um conceito que está entre o teórico e o prático, para outros é um conceito somente teórico, mostrando ser, portanto, um conceito bastante discutível, porém Leffa (1988) nos recorda que tal dificuldade denominativa se instaura sobre uma problemática histórica. Desta forma, entenderemos “método” como um conceito que se localiza entre o teórico e o prático, constituindo as diretrizes teóricas e práticas que orientam a organização e a apresentação dos conteúdos no ensino de línguas estrangeiras.

c) Enfoque

Para Santos Gargallo (1999, p. 49), o “enfoque” se refere ao conjunto das diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e das diferentes aproximações do processo de aprendizagem de uma LE, isto é, faz referência ao componente teórico do método. Os diferentes enfoques no ensino de LE podem basear-se em diferentes propostas metodológicas cujo marco teórico-prático se configura, então, como interdisciplinar, integrando aportes de diversas teorias.

¹⁴ Para o conceito de abordagem veja o ponto 1.1. letra d

d) Abordagem

Segundo o LDAL (1990, s.v. *approach*),¹⁵ a “abordagem” se refere a diferente natureza das línguas e como elas são aprendidas, implicando em diferentes caminhos de ensino (método), e diferentes métodos que fazem uso de diferentes tipos de atividades em sala de aula (técnica).

Segundo Leffa (1988, p. 211), o termo advém do inglês *approach* e se refere ao termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Desta forma as abordagens variam segundo variam os pressupostos. Por exemplo, se acreditamos que a língua é uma atividade cognitiva e que a aprendizagem ocorre pela internalização das regras que geram essa atividade esta crença gerará uma determinada abordagem no ensino, que será diferente ao se acreditar que a língua é a resposta a um estímulo, por exemplo.

Ao longo deste breve resumo sobre os conceitos propostos por diferentes autores percebemos diferenças de conceituação e, por conseguinte, de tratamento dado ao tema. Como nosso foco não são os métodos e enfoques no ensino de língua, mas sim que lugar é atribuído dentro destes diferentes métodos e enfoques aos materiais para o aprendizado das línguas, com especial atenção ao dicionário, é interessante que tenhamos uma visão abrangente dos diferentes métodos empregados no ensino de idiomas. Para tanto, não nos limitaremos a descrevê-los diacronicamente¹⁶, mas sim os observaremos desde um ponto de vista sincrônico¹⁷.

Para fins didáticos, neste trabalho, entenderemos “currículo” como o termo que designa um programa educacional propriamente dito, estabelecendo os conteúdos e procedimentos para o ensino da língua dentro deste programa educacional¹⁸. Consideraremos

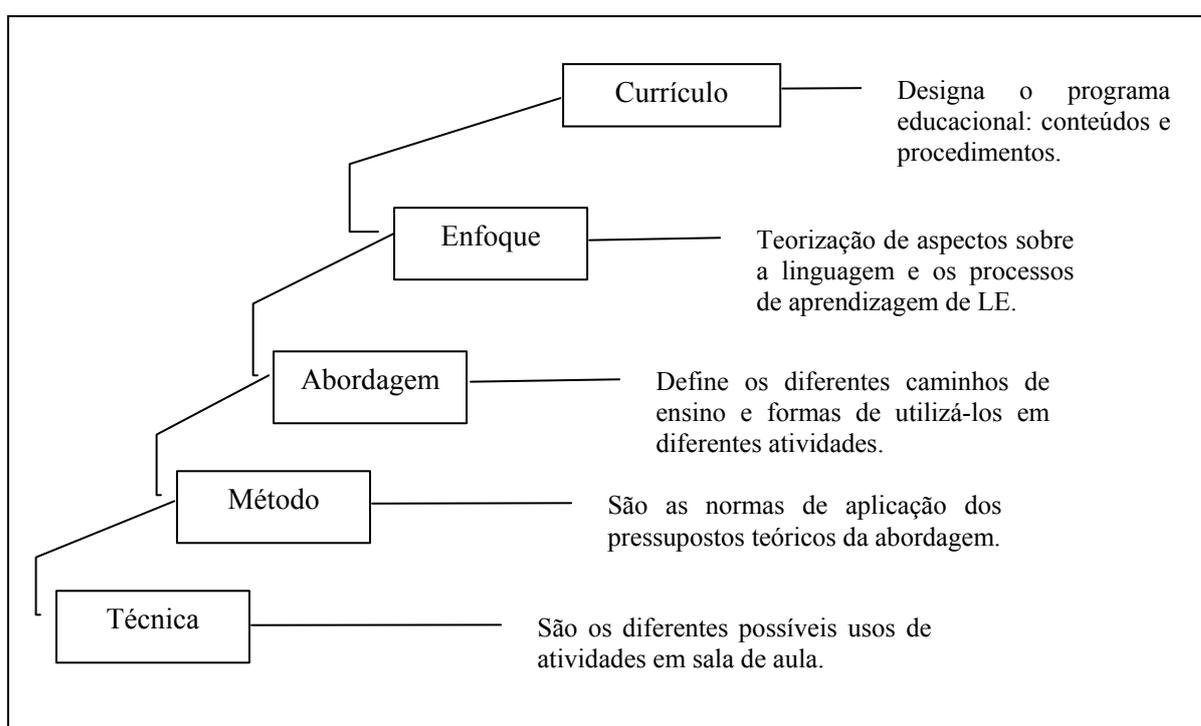
¹⁵ [Language teaching is sometimes discussed in terms of three related aspects: approach, method, and technique. Different theories about the nature of language and how languages are learned (the approach) imply different ways of teaching language (the method). And different methods make use of different kinds of classroom activity (the technique). Examples of different approaches are the aural-oral approach (see audiolingual method), the cognitive code approach, the communicative approach, etc. examples of different methods which are based on a particular approach are the audiolingual method, the direct method, etc. example of techniques used in particular methods are drills, dialogues, role-plays, sentence completion, etc].

¹⁶ Isto é a evolução histórica de diferentes métodos em uma época.

¹⁷ Isto é, a convivência de diferentes métodos em uma época.

¹⁸ De acordo com definição estabelecida por LDAL (1990 s.v. *curriculum*).

como “método” as normas sistemáticas de aplicação prática dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas estabelecidos pela abordagem e estando contido nela¹⁹. Utilizaremos a definição de “abordagem” como os diferentes caminhos de ensino (método), e diferentes métodos para fazer uso dos diferentes tipos de atividades em sala de aula (técnica),²⁰ englobando os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, cada diferente visão de língua gerará uma diferente abordagem. Como o conceito que engloba a “abordagem”, o “método” e a “técnica”, encontramos o “enfoque” que é a teorização dos aspectos relativos à natureza da linguagem e dos possíveis processos de aprendizagem de uma LE.



No entanto, mesmo que após esta síntese tenhamos chegado a estas distinções terminológicas tecidas pela conformação entre as concepções de diferentes autores e as nossas próprias opiniões como profissionais do ensino de idiomas, ao descrevermos historicamente os métodos, enfoques e abordagens, não discutiremos a exatidão, ou mesmo a pertinência de sua terminologia, de acordo com as diferentes perspectivas teóricas, mas sim utilizaremos a terminologia mais amplamente empregada nos estudos da LA, em conformidade com a síntese estabelecida no parágrafo anterior.

¹⁹ Segundo definição de Leffa (1988, p. 212).

²⁰ Conformando as definições de LDAL (1990, *technique*) e Leffa (1988, p. 212).

1.2 O Ensino de Línguas Estrangeiras e seus Enfoques

Dado o período histórico em que se inscrevem as metodologias que observaremos, nos parece pertinente a consideração de Ribeiro (2006, p.1) no que se refere ao século XX. A autora afirma que este século pode ser definido como o século do pensar reflexivo e crítico²¹ e, por conseguinte, da informação e da controvérsia. Neste panorama, a autora afirma que a história é cíclica, no sentido que sempre são recuperadas informações e reformuladas em novos pressupostos teóricos. No que concerne o terreno das metodologias para o ensino de LE, essas são verdades históricas, pois segundo veremos as metodologias sempre acabam recuperando alguma vertente da anterior. Já no que se refere à controvérsia do século XX, o âmbito do ensino de línguas constitui, sem dúvidas, um âmbito muito controverso, permeado por uma grande quantidade de crenças e diferentes pressupostos teóricos, conforme vemos a seguir. Cabe, ainda, ressaltar que as diferentes abordagens no ensino-aprendizagem de línguas resultam de uma estreita relação entre visão de língua e concepção de processo de aprendizagem. Assim, para cada um dos enfoques apresentados tentaremos identificar qual a visão de língua e de processo de aprendizagem subjacente a dado enfoque.

Através de nossa experiência como professores de espanhol para brasileiros em diferentes instituições de ensino, a saber, escolas de língua e colégios, no Brasil, constatamos nos últimos anos o aumento da utilização de algumas tendências pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras. Estas estão baseadas no princípio canônico da autonomia do aprendiz²². De acordo com a evolução das metodologias empregadas no ensino de línguas estrangeiras, foi possível observar a predominância de uma tendência mais amplamente aceita nestes contextos escolares nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 80, o Enfoque Comunicativo. Esse enfoque apregoa o ensino de idiomas centrado na competência comunicativa do falante e as atividades propostas implicam uma comunicação real, baseada na realização de tarefas por parte do aluno. Desta forma quaisquer recursos que ajudem os alunos na compreensão e na produção de língua serão válidos.

²¹ O pensar reflexivo e crítico, segundo a autora (ibid), se refere à capacidade de se poder refletir sobre um tema e ser capaz de concordar, ou discordar dele a partir de argumentos consolidados.

²² Para trabalhos na área de autonomia da aprendizagem confronte-se com Lima (2004)

Este enfoque está baseado nas teorias da autonomia da aprendizagem, que afirmam que somente através de um desempenho autônomo, ou seja, da realização das tarefas e da interação é que o aluno poderá adquirir a língua. Baseados nesses pressupostos teóricos, fazemos a seguinte pergunta: de que forma um aluno sem um domínio efetivo de uma língua estrangeira (tanto de vocabulário, como de estruturas) poderá ser produtivo de forma autônoma? É justamente dentro deste panorama que se instaura o primeiro problema teórico e prático de nosso trabalho. Do nosso ponto de vista, o dicionário é um dos instrumentos capaz de auxiliar o aumento da autonomia necessária ao aprendiz de uma língua estrangeira para que ele seja produtivo nesta língua.

O objetivo de atribuir ao dicionário um papel de instrumento fundamental no processo de aprendizagem de uma LE perpassa todo o processo efetivo de aprendizagem desta língua, de aprender a desenvolver as diferentes habilidades lingüísticas²³ de forma adequada. O processo de utilização da língua, em quaisquer de suas habilidades deve obedecer a critérios coerentes e sistemáticos e levar em consideração as expectativas e competências do aprendiz, bem como deve ter no professor, como mediador deste processo, uma figura chave, visto que a ele cabe decidir pela forma mais conveniente e eficaz de introduzir o aluno nesta nova realidade lingüística.

A criação de novas práticas pedagógicas para a aprendizagem de um idioma reflete a preocupação em encontrar formas mais eficazes de ensinar línguas. Desta forma, percebe-se nas últimas décadas a proliferação de diferentes metodologias para o aprendizado de idiomas, algumas centradas mais em aspectos cognitivos, outras mais em aspectos psicológicos, conforme veremos adiante.

No entanto, a partir dos anos 80, o enfoque denominado comunicativo, que se demonstrou uma tendência pedagógica mais moderna e maleável tem sido amplamente utilizado como base para elaboração de materiais para o ensino de línguas estrangeiras²⁴. Para

²³ Referimos-nos às habilidades de comunicação, de escrita, de audição e de leitura.

²⁴ Para nosso trabalho nos deteremos nos materiais dedicados ao ensino de língua espanhola. Santos Gargallo (1999, p. 57) lista alguns dos materiais para o ensino de espanhol para estrangeiros que estão baseados nos princípios teóricos da aprendizagem através do método ou enfoque comunicativo. São eles: “Antena”, “Intercambio”, “E/LE”, “Abanico”, “Planet@ E/LE”. Fernández López (2004, p. 5) também cita materiais que se baseiam no enfoque comunicativo são eles: “Curso de español para extranjeros”, “Síntesis”, “Ven”, “A Fondo”, “¿Qué tal, amigos?”, “Órbita”, e “Rápido”. Além destes materiais citados certamente há ainda outros, no entanto não nos deteremos em fazer este levantamento de forma aprofundada, mas sim citaremos os lembrados pelas autoras.

entendermos o porquê da primazia comunicativa na atualidade se faz necessária uma breve visão da história, a partir do início do século XX, dos métodos anteriores ao verdadeiro “boom” comunicativo. De acordo com Leffa (1988, p. 211), o objetivo de se revisar historicamente os métodos no ensino de idiomas é fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem a necessidade de se reinventar a roda e/ou repetir os erros do passado, pois, para o autor, sem uma visão histórica uma evolução se torna impossível.

1.2.1 A Evolução Histórica dos Enfoques no Ensino de LE

Ao analisar a evolução histórica das metodologias utilizadas para ensinar línguas estrangeiras, nosso principal objetivo é tentar encontrar o lugar que é conferido ao dicionário nas diferentes formas de ensinar línguas, ou ainda verificar qual destas diferentes formas de ensinar um idioma e de conceber uma língua é capaz de atribuir ao dicionário o papel de instrumento fundamental que permeie o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Não imaginamos encontrar alguma menção direta ao dicionário, no entanto, entre as opções de tratamento dadas à linguagem escolheremos aquela que melhor possa atribuir ao dicionário este papel que julgamos fundamental, e não o papel de acessório na aprendizagem da língua estrangeira.

O objetivo de conferir ao dicionário o papel de instrumento fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira perpassa todo o processo de aprender, de forma eficaz, esta língua, aprender a utilizá-la adequadamente, tanto do ponto de vista lingüístico, quanto pragmático (dois planos que se superpõem e se complementam). O processo de aprender a utilizar a língua deve levar em consideração as expectativas e competências do aprendiz e deve ter no professor, como mediador deste processo, uma figura chave, visto que a ele cabe decidir pela forma mais conveniente e eficaz de introduzir o aluno nesta nova realidade lingüística.

Conforme já afirmamos, o surgimento de novas práticas pedagógicas para a aprendizagem de LE, advém da preocupação em inovar no ensino de idiomas. Porém, muitas das diferentes formas encontradas de ensinar LE não puderam, de fato, consolidar-se massivamente em longo prazo, de forma que o enfoque comunicativo ganhou cada vez mais

espaço. A fim de contrastar o enfoque comunicativo com as outras abordagens utilizadas no ensino de LE, faremos uma revisão delas.

1.2.2 As Abordagens, os Enfoques e os Dicionários no Ensino de LE

Enfatizaremos nossas considerações principalmente em quatro abordagens diferentes, a “tradicional”, a “estrutural”, a “nocio-funcional” e a “comunicativa”. Para cada uma delas veremos quais foram as metodologias empregadas para o ensino de LE. É importante mencionar que, segundo Ribeiro (2006, p. 10), a partir do momento em que o foco do processo de aprendizagem passa a ser o aprendiz surgem muitas outras abordagens ao longo do século XX, a maioria delas baseadas na psicologia cognitiva²⁵. Para este trabalho, não as consideraremos como foco de análise visto que não se aplicavam somente ao ensino de línguas estrangeiras, mas sim ao âmbito da educação em geral.

Além de descrever brevemente tais abordagens, tentaremos identificar o papel desempenhado pelos dicionários no processo de ensino-aprendizagem em cada diferente abordagem e metodologia. Portanto, faremos um retrospecto com o propósito de verificar o lugar atribuído a este material ao longo da história do ensino de idiomas.

1.2.2.1 *Abordagem Tradicional*

a) Método gramática - tradução

Leffa (1988, p.213) afirma que esta foi a metodologia que por mais tempo predominou no ensino de línguas e que surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina. Esta metodologia consiste, basicamente, no ensino da segunda língua a partir da primeira, isto é, toda informação é dada na língua materna dos aprendizes. Os passos para aprender uma língua são:

²⁵ Segundo Richards, Rodgers (1998, p. 87, 98, 138), são elas: O Método Silencioso [silent way] (criado por Caleb Gattegno), Resposta Física Total [Total Physical Response] (criada por James Asher), Sugestopedagogia [Suggestopedia] (criada por Georgi Lozanov), entre outras.

- a) memorização prévia de uma lista de palavras;
- b) conhecimento das regras para juntar estas palavras em frases;
- c) exercícios de tradução e versão.

É uma abordagem dedutiva, partindo da regra para o exemplo. A ênfase está na forma escrita. Esta abordagem tinha como objetivos fazer com que o aluno apreciasse a cultura e a literatura da língua alvo. De acordo com Cestaro (2006, p. 2), a aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria memorizar regras e exemplos.

De acordo com Richards, Rodgers (1998, p.11), esta metodologia estava baseada na seguinte premissa: “saber tudo sobre qualquer coisa mais do que sobre a coisa em si”. Segundo os mesmos autores, este método dominou o ensino de línguas na Europa de 1840 até 1940.

Para Larsen-Freeman (1986), nesse método a capacidade de se comunicar oralmente não é um objetivo de ensino, mas sim a leitura, que é a habilidade a ser desenvolvida juntamente com a escrita. A língua estrangeira não é usada oralmente em sala de aula, mas sim nos materiais a serem traduzidos. O aluno deve estar ciente das regras gramaticais da língua alvo, memorizar o vocabulário, conjugações verbais e alguns itens gramaticais. Neste método a atenção e o processo estão centrados no professor, há pouca iniciativa que parta do aluno e quase não há interação aluno-aluno.

Esse método sofreu duras críticas por ser um método para o qual não há teoria, de acordo com Richards, Rodgers (1998, p.13), não há correntes teóricas ou publicações que o justifiquem. No final do século XIX surge um forte movimento de oposição a este método em vários países da Europa, que foi chamado de Movimento de Reforma, que culminou com a chegada do Método Direto.

Nesta metodologia, até mesmo pelo seu nome focalizado na tradução, podemos perceber que o dicionário de tipo passivo, de acordo com definição de Carvalho (2001, p. 54), encontraria, um acolhimento perfeito, não fosse o fato desta metodologia estar completamente em desuso na atualidade, visto o tipo de conhecimento em que focaliza: a tradução de textos escritos. Larsen-Freeman (1986), que afirma que nesse método a capacidade de se comunicar

oralmente não é um objetivo de ensino, mas sim a leitura, que é a habilidade a ser desenvolvida juntamente com a escrita. Tal perspectiva não é o que a grande maioria dos alunos procura atualmente em uma aula de línguas estrangeiras, ou seja, a comunicação, sobretudo oral, habilidade claramente não contemplada por tal metodologia. Desta forma, de nada adiantaria justificar e matizar o uso de um dicionário que adote uma dupla perspectiva, tanto ativa, quanto passiva, tal qual o dicionário que imaginamos que possa servir como instrumento didático. Tal metodologia também já é muito pouco utilizada no ensino de LE na atualidade.

b) Método direto

Segundo Leffa (1988, p. 214), este método é quase tão antigo quanto o Gramática – Tradução e surgiu como uma reação às suas práticas, datando do início do século XVI. Este método teve grandes precursores, como o lingüista Harold Palmer e as Escolas Berlitz.

De acordo com Larsen-Freeman (1986), o Método Direto tem esse nome devido à forma de abordar a língua alvo diretamente sem tradução à língua materna do aluno. As aulas devem ser ministradas desde o começo na língua alvo e a transmissão de significados nunca deve ser feita por tradução, mas por desenhos ou gestos, para que o aluno aprenda a “pensar na língua”.

Richard, Rodgers (1998, p.15) afirmam que os princípios do movimento de reforma²⁶ no ensino de línguas originou o Método Direto. Tais princípios são:

- a) o estudo da língua falada,
- b) a formação fonética, para estabelecer bons hábitos de pronúncia,
- c) uso de textos de conversação e diálogos para introduzir frases e expressões da língua oral,
- d) um enfoque indutivo para o ensino da gramática,
- e) o ensino de novos significados por associações na língua alvo.

²⁶ Esse movimento de reforma tornou o estudo da língua mais científico, acarretando uma revitalização da lingüística como disciplina.

De acordo com Lima (2006, p. 2), a ênfase está na língua oral e os exercícios orais devem preceder os escritos. Desta forma, pela primeira vez no ensino de línguas estrangeiras, são integradas as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. O aluno deve ser exposto aos fatos da língua para, posteriormente, chegar a sua sistematização. A técnica da repetição é usada para a automatização do aprendizado das estruturas da língua.

Segundo Leffa (1988, p. 215), este método apresentou problemas de expansão devido à dificuldade em atender aos seus pré-requisitos lingüísticos exigidos (como fluência oral e boa pronúncia). Assim, de acordo com Ribeiro (2006, p.3), como defendia a interação aluno x aluno, aluno x professor como processo central da aprendizagem, era uma metodologia ousada para a época, por isso foi relegada a segundo plano.

Não nos restam dúvidas de que o Método Direto aportou grandes inovações no ensino de idiomas, tais como: a imersão e interação na língua estrangeira e também a integração das quatro habilidades. No entanto, tal metodologia continuou apresentando uma visão mecanicista do aprendizado de LE, representado pelas atividades de repetição para automatizar o aprendizado das estruturas. Também o fato de, nesta metodologia, o aprendizado ser um processo centrado na figura do professor, contribuiu para a falta de perpetuação deste Método.

Sobre um aproveitamento dos dicionários, o fato do ensino da LE ocorrer através dela própria e não por uma tradução já exclui o uso de um dicionário bilíngüe, por exemplo, (tão empregado para o ensino de línguas nos níveis iniciais). Outra dificuldade de encaixar o dicionário nesta forma de ensino se deve a centralização de todos os procedimentos de ensino-aprendizagem de LE na figura do professor, que atua como provedor do saber. Portanto, o dicionário como um instrumento de consulta individual não se encaixa nesta forma de ensino, pois não há foco na autonomia produtiva (e muito menos criativa) do aluno, que deve esperar para receber o conhecimento de seu provedor. Tais posturas demonstram uma visão de ensino de língua bem tradicional, restritiva e mecanicista, onde não há lugar para um aprendizado autônomo, logo o dicionário não pode ser utilizado como instrumento facilitador de uma autonomia produtiva.

1.2.2.2 Abordagem Estrutural

a) Método Audiolingual

Segundo Richards, Rodgers (1998, p. 49), com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, o governo americano solicitou às Universidades que elaborassem programas para o ensino de línguas aos militares. Tais programas deveriam ser capazes de produzir falantes fluentes em várias línguas de forma rápida. Desta forma, surge em 1943 um programa didático que é posteriormente ampliado para a utilização no ensino de línguas²⁷.

O Método Audiolingual, ou Audiolingüístico²⁸ surge nas Universidades dos Estados Unidos, impulsionado por grandes lingüistas como Bloomfield²⁹. Segundo Freitas (2006 p. 3), havia algumas semelhanças entre os Métodos Direto e Audiolingual como, por exemplo, o objetivo do uso automatizado da língua “sem parar para pensar”. A autora também afirma, ainda, que a meta deste método é tornar os alunos capazes de utilizar a língua alvo comunicativamente.

Este método teve como um de seus grandes propulsores o exército americano, conforme afirmado anteriormente, que se valeu do método para ensinar línguas, baseando-se, sobretudo, no contato com ela. Possuía uma concepção de língua como um sistema de estruturas regradas e organizadas hierarquicamente, assim tinha a prática de repetição de estruturas como uma técnica básica de aula. Em tais práticas, o aluno tinha que repetir muitas vezes, pois somente pela repetição haveria internalização do vocabulário, que quando adquirido em quantidade suficiente permitiria repetir as estruturas. Além da repetição havia muito exercício de memorização e o erro não era tolerado, não havia a concepção de aprendizagem através do erro. Era um estudo centrado na formação de hábitos, as habilidades são mais bem internalizadas se a oralidade preceder à escrita. O objetivo era alcançar a fluência de um falante nativo da língua estrangeira que se estava aprendendo, através do domínio das estruturas de sons, formas, ordens e símbolos. Os alunos eram considerados

²⁷ De acordo com Cestaro (2006, p.3) esse programa didático se chamou *Army Specialized Training Program* que posteriormente originou o *Army Method* ou “Método do Exército” e foi o programa que originou o método audiolingual.

²⁸ Segundo Lima (2006, p. 3) esse método se baseia nas seguintes premissas: a) a língua é fala e não escrita, b) a língua é um conjunto de hábitos, c) há que ensinar a língua e não sobre ela, d) a língua é o que os falantes nativos dizem e não o que alguém acha que eles deveriam dizer e d) as línguas são diferentes.

²⁹ De acordo com Richards, Rodgers (1998, p. 53) estava baseado nos princípios da lingüística estrutural.

organismos que eram treinados para produzir as respostas adequadas³⁰. O professor, de acordo com Cestaro (2006, p. 4), estava no centro do processo de ensino-aprendizagem era o responsável por este controle e tinha um papel central e ativo de um modelo a ser seguido. Foram introduzidos os usos de laboratórios de línguas e de materiais auditivos em abundância.

O fato de considerar a língua um sistema de regras que podem ser formalmente organizadas conferiu um caráter muito mecânico à aprendizagem da língua. Desta forma, também foi considerado um método muito semelhante aos tradicionais anteriores, pois, segundo Leffa (1988, p. 221), os aprendizes apresentavam as mesmas falhas: quando se deparavam com situações comunicativas reais e as repetições não ajudavam muito, pois eles pareciam esquecer o que tinham aprendido. Cestaro (2006, p.4) aponta como um problema deste Método a complexidade de os alunos atingirem níveis mais avançados de língua pela dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea. A mecanização da aprendizagem passou a ser rejeitada e iniciou-se uma crise no ensino de línguas onde os gerativistas que criticavam tal Método não tinham propostas para resolvê-la.

Podemos perceber que o Método Audiolingual surge como uma possível solução ao ensino de línguas estrangeiras, com a finalidade de produzir falantes proficientes de forma rápida e eficiente. No entanto, detectaram-se dificuldades neste método tais como:

- a) a centralização do processo de aprendizagem no professor (como modelo a ser seguido);
- b) a necessidade de um alto desempenho em relação à fluência (comparada a do falante nativo);
- c) a noção de língua como um sistema hierárquico de estruturas regradas;
- d) as atividades de repetição exaustivas.

Em suma, todas estas características aportavam um caráter demasiadamente mecanicista à língua e ao seu ensino, o que fez com este método entrasse em declínio.

³⁰ Segundo Cestaro (2006, p. 3) esta metodologia se baseou na psicologia behaviorista (de Skinner), que afirma que todo estímulo produz uma resposta.

É inegável que nesta metodologia há uma modificação de perspectivas em relação ao método gramática-tradução com a inserção de objetivos comunicativos, traço que poderia aportar ao dicionário um papel mais atuante. Porém, o processo de ensino-aprendizagem era centrado no professor e os alunos somente obteriam as informações da língua que possuísse o seu professor. Acreditamos que esta visão da automatização do processo de aprendizagem, onde a língua é vista como um sistemas de regras, é um problema poderia ser minimizado com a utilização de uma obra de referência que fosse capaz de mostrar aos alunos a capacidade integrativa das diferentes habilidades nas línguas, como o dicionário, por exemplo. No entanto, percebemos que o dicionário não é mencionado e não encontra espaço nesta metodologia.

1.2.2.3 *Abordagem Funcional³¹ - Nocional*

Segundo Ribeiro (2006, p.7), os trabalhos que estabeleceram os conceitos fundamentais desta abordagem foram os dos lingüistas: Austin (1962), na área da semântica, Searle (1969), com a teoria dos atos de fala e Halliday (1970), com a gramática funcional. De acordo com a autora, a visão de língua da abordagem nocio-funcional é de um sistema aberto e dinâmico, através do qual os membros de uma comunidade trocam informações. Afirma que esta abordagem está focada na maneira como a língua é usada em interações: as funções das expressões utilizadas e o significado das expressões (as noções que elas expressam) estão diretamente relacionados à situação na qual um evento da fala está inserido e na intenção do falante³².

A aprendizagem se estabelecia a partir do momento em que se identificavam as intenções (funções), a partir das quais o usuário transformava os significados (noções) em determinada forma que era processada pela gramática. Desta forma, os aprendizes deveriam ter contato com material autêntico, para acessar o uso real da língua e primeiro analisar este

³¹ Durante a confecção deste trabalho observamos certa dificuldade em encontrar uma precisão nas informações em relação à abordagem funcional, pois alguns autores a consideram sinônimo do enfoque comunicativo e não a separam de tal enfoque para fins didáticos. Como, por exemplo, Leffa (1988), Larsen Freeman (1986) e Richard, Rodgers (1998).

³² Esta abordagem foi fortemente influenciada pelos estudos gerativistas de Chomsky nos anos 60, segundo Hita Barrenechea (2004, p. 26), que aportaram o estudo das competências do falante, tais como: competência comunicativa, lingüística e discursiva. Igualmente contribuíram (aportando uma dimensão social extremamente importante) para a visão de língua da abordagem as ciências humanas como a filosofia, a psicologia e a sociologia, de acordo com Ribeiro (2006, p. 7).

material, praticar as funções, noções e formas em vários tipos de atividades. Esta abordagem apregoava um equilíbrio entre o trabalho com as quatro habilidades e uma maior tolerância ao erro, pois os professores deveriam desempenhar diferentes papéis, apoiando os aprendizes.

Surge a noção de competência comunicativa, proposta de Hymes (1972 [apud Hita Barrenechea (2004, p. 26)]), como a propriedade que une discurso e correção gramatical. Essa competência seria trabalhada de forma controlada no início e seria abrandada gradualmente levando os alunos a expressarem os seus significados no final do processo. Desta forma, haveria uma troca de papéis, já que agora o professor não é o centro, mas sim o aluno que tem autonomia de expressão no processo de aprendizagem equilibrando as relações através da expressão em situações reais de comunicação na sala de aula, o que confere um papel importante ao aluno.

Certamente a noção de competência comunicativa possibilita aos alunos exercer um papel mais importante no processo de ensino-aprendizagem. Com esta modificação o dicionário já encontraria uma acolhida e um sentido de estar presente, visto a necessidade de produção dos alunos de forma mais autônoma e desvinculada do “professor provedor” (grifo nosso). Ainda assim, não há menções ao uso de dicionários como fonte de enriquecimento das aulas de línguas estrangeiras ministradas sob esta metodologia, que atualmente já é bem menos utilizada no ensino de LE.

1.2.2.4 *Abordagem Comunicativa*

Segundo Richard, Rodgers (1998, p. 67), o Enfoque Comunicativo tem sua origem no final dos anos sessenta, na Grã-Bretanha e teve seu apogeu a partir dos anos oitenta. Após o declínio do Método Audiolingual nos Estados Unidos, os lingüistas britânicos começam a questionar o Enfoque Situacional³³, muito influenciados pelas críticas ao estruturalismo lingüístico feitas por Noam Chomsky, que em sua publicação *Syntactic Structures* (1957), provava que as teorias estruturais do momento não conseguiam sozinhas explicar algumas características fundamentais da língua, como a criatividade e a singularidade das orações. A

³³ Este enfoque não será contemplado neste trabalho, devido a pouca utilização no âmbito brasileiro.

teoria de Chomsky também aporta o estudo das competências do falante³⁴. Para este autor, o ensino da língua deve focar-se nas competências, que são individuais, e não nas estruturas da língua que são sociais. Essa mudança de postura foi defendida por alguns lingüistas britânicos baseados em trabalhos de lingüistas funcionalistas (como Jonh Firth e Halliday), de sociolingüistas americanos (como Labov) e também em trabalhos no campo da filosofia (como os de Austin e Searle).

Houve também uma questão sócio-econômica na Europa que impulsionou que se fizesse uma nova investida no campo do ensino de línguas: o mercado comum europeu. Este acordo sócio-comercial criou uma necessidade cultural entre os adultos de aprender idiomas. Neste contexto, surgiu em 1971 um grupo de pesquisadores para investigar a possibilidade de desenvolver um curso de idiomas a partir de um sistema baseado em tarefas de aprendizagem divididas em pequenas porções ou unidades que correspondiam às necessidades do aluno e se relacionavam sistematicamente com todo o resto da unidade. Este foi o início das primeiras formalizações práticas do conceito de atividades comunicativas.

De acordo com Nunan (1989, p. 214), no enfoque comunicativo a língua é um sistema para expressar o significado, com uma função primordial: interação e comunicação. Para Ribeiro (2006, p. 9), a língua é um instrumento eficiente de comunicação em determinado contexto social, ela não é forma, mas sim uma mensagem inserida em uma situação.

Segundo Leffa (1988, p. 225), o enfoque comunicativo enfatizava a “semântica da língua”, assim como o uso da linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato de fala e os papéis dos participantes no discurso. Desta forma a ênfase na aprendizagem não está na forma lingüística, mas sim na comunicação. O material utilizado deve ser autêntico, os diálogos devem apresentar personagens em situações reais, o material para o ensino deve ser variado e devem ser evitados os textos simplificados. Todas as habilidades devem ser igualmente trabalhadas e de modo integrado.

³⁴ O estabelecimento do conceito de “competência comunicativa” foi cabal para o desenvolvimento do enfoque comunicativo. Competência comunicativa foi definida por Savignon (1983) [apud Ribeiro (2006, p.8)] como a habilidade de interpretar, expressar e negociar significados em contextos variados, somente através do desempenho é que a competência pode ser desenvolvida, mantida e avaliada. A competência comunicativa tem quatro componentes: competência gramatical (domínio do código lingüístico), competência sociolingüística (propriedade ao contexto social), competência discursiva (capacidade de produzir um discurso coerente e coeso) e competência estratégica (estratégias que compensam o conhecimento imperfeito do código lingüístico, ou fatores que limitam o seu uso).

De acordo com Richards, Rodgers (1998, p.70), no enfoque comunicativo o que se procura é adquirir competência comunicativa. Assim, o mais importante é o significado, quando se utilizam os diálogos se centram em funções comunicativas e normalmente não se memorizam, sendo fundamental apresentar os elementos da língua contextualizados. Portanto, aprender uma língua significa aprender a comunicar-se, o que se busca é a comunicação efetiva. O uso da língua materna em sala de aula, em nível moderado, é aceita. O processo de aprendizagem está centrado no aluno³⁵ e não no professor, logo o aluno cria a língua através de ensaios e neste contexto o erro é visto como normal e necessário para o aprendizado. É interessante, também, citar Lima (2006, p.4) que menciona a inclusão do aspecto afetivo como uma das variáveis importantes que constituem o processo de aprendizagem por este enfoque.

Cestaro (2006, p.7) menciona críticas ao enfoque devido ao excesso de discurso teórico e a falta de tecnologia, procedimento e exercício, em comparação com os métodos mecanicistas, como o audiolingual, por exemplo. A autora afirma que o grande diferencial do enfoque é a motivação a aprender a que é submetido o aluno, que nesse enfoque tem que começar a “aprender a aprender”, assumindo uma parte da responsabilidade por sua aprendizagem.

Sem dúvida, uma das principais modificações de perspectivas que esta abordagem acolheu foram os estudos gerativistas e suas considerações acerca das competências inatas do falante. Tal proposta insere um marco de decisões fundamentais no ensino de LE, como, por exemplo, a certeza de que o falante pode ser comunicativo e produtivo na sala de aula, e de que esta capacidade de aprender lhe é inerente, mesmo sob os estímulos mais parcós.

A língua já não é vista como um amontoado de palavras que se combinam para expressar determinados significados, mas sim é vários significados que se combinam, de forma sistemática e ordenada, entre si para expressar outros significados. Ao considerarmos estes postulados unidos ao aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, obteremos um lugar quase ideal para conceber um dicionário como instrumento didático. Já que ele é um dos instrumentos que pode dar as pistas (tanto de significados, quanto de combinabilidade)

³⁵ Cestaro (2006, p. 6) afirma que o processo de ensino está focado no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas.

para que o aluno consiga produzir e interagir em sala de aula, participando ativamente do processo de sua aprendizagem (e sendo responsável por ela), e não somente recebendo as fórmulas que deve utilizar já prontas.

1.2.2.5 O Enfoque por Tarefas

a) A Tarefa como unidade didática: o conceito de Tarefa³⁶

Segundo Roca, Valcárcel, Verdú (1990, p. 3), a opção por um currículo diferente reside, basicamente, na unidade de análise empregada; por exemplo, os currículos estruturais baseiam-se em estruturas lingüísticas, fato sobre o qual são estabelecidas todas as decisões de atividades empregadas no processo de aprendizagem. Desta forma, a Tarefa constitui a unidade básica de análise de ensino na qual está baseado o Enfoque por Tarefas que, por sua vez, está no interior da Abordagem Comunicativa³⁷. Podemos mencionar, ainda, Zanón (1999, p.9) que afirma que a principal diferença aportada pelo ensino de LE mediante o uso de Tarefas, é a concepção rica de língua que possui tal Enfoque, e na diferente forma de preparar e organizar as atividades que constituem as aulas de línguas.

É interessante destacar, que ao conceituar Tarefa, muitos autores antes de aportar a sua concepção de Tarefa no âmbito da didática, acabam recorrendo a uma definição geral do conceito de tarefa³⁸. Este fato talvez demonstre, ainda, uma fragilidade em tal conceituação, ou mesmo um desconhecimento do assunto por parte dos leitores.

Para Arenaza (2006, p. 1), o conceito de Tarefa surge como conseqüência de experiências no ensino de LE e das especulações sobre as formas como elas são adquiridas.

³⁶ Para fins didáticos, quando tratemos de tarefa no âmbito do ensino de LE e do Enfoque por Tarefas, utilizaremos “Tarefa” com letra maiúscula e quando tratemos de tarefa como um conceito de âmbito geral, utilizaremos “tarefa” com letra minúscula.

³⁷ Neste sentido, podemos citar o trabalho de Lima (2006, p. 10), no qual a autora também acredita que o ensino através de Tarefas pode ser localizado no interior da abordagem comunicativa e pode ter um importante papel na aprendizagem de uma língua estrangeira, tal como se percebe na seguinte afirmação: “*O fato de a tarefa ser um ato comunicativo em si mesma e exigir habilidades específicas para a sua realização apresenta-se como um potencial para a aprendizagem do léxico e da gramática, pois satisfaz um dos principais requisitos para o desenvolvimento da competência dos aprendizes de LE*”.

³⁸ Lázaro (1999, p. 1) antes de conceituar Tarefa no ensino de LE recorre à definição do DRAE, para logo passar à definição que interessa ao ensino. Estaire (1999, p. 6) igualmente recorre a uma definição de âmbito geral antes de especificar o conceito da perspectiva da didática. Nunan (1989, p.5) também faz uma generalização do conceito de Tarefa antes de adentrar no assunto por um viés didático.

Desta observação, surgem constatações como, por exemplo, o fato de que os alunos adquirem a língua estrangeira mediante a realização de tarefas pedagógicas, e não pela explanação teórica da língua a ser aprendida. Assim, o autor afirma que o conceito de Tarefa se sustenta na idéia de que uma língua não se internaliza através de generalizações sobre a sua estrutura, mas sim é internalizada de forma inconsciente, como resultado de um processo interior desencadeado ao se querer resolver uma necessidade de comunicação. Esta necessidade deve ser criada pela própria estrutura da Tarefa que o aluno deve resolver. Nesta perspectiva, resolver uma Tarefa implica resolver um problema, ativando um processo mental que utilize a LE, já que se considera que através deste processo mental a LE será internalizada ou adquirida.

De acordo com Zanón (1999, p.17), uma Tarefa é um plano de trabalho que, quando somado um ao outro (várias Tarefas encadeadas), conduz à elaboração de um objetivo final (Tarefa Final). Segundo o autor, a organização de Tarefas em uma lição ou unidade de trabalho atende a um caráter instrumental da linguagem, isto é, há um objetivo lingüístico final, que atua como motor de todo o trabalho, organizado pelos diferentes tipos de Tarefas, que devem trabalhar todos os aspectos para que os alunos sejam capazes de realizar este objetivo final (Tarefa final).

Estaire (1999, p.7), mencionando Long (1985), conceitua Tarefas como atividades da vida real para as quais utilizamos unidades lingüísticas. Desta forma, se constituem em procedimentos mais ou menos estabelecidos (para cada caso), que têm princípio, meio e fim. De acordo com a autora, as Tarefas podem ser divididas em dois tipos: Tarefas de Comunicação³⁹ (que se centram na troca de significados e têm uma finalidade comunicativa) e Tarefas Possibilitadoras⁴⁰ (que têm um objetivo claro de aprendizagem, estão centradas em objetivos lingüísticos formais e atuam como suporte das Tarefas Comunicativas, isto é, são o centro da unidade didática).

Lázaro (1999, p.1), assim como Estaire (1999), também recorre à definição de Long (1985) para definir Tarefa. Define-a como qualquer atividade realizada por nós mesmos livremente ou com algum interesse, como por exemplo, preencher um impresso, comprar

³⁹ No original [tarefas de comunicación] e [tarefas posibilitadoras].

⁴⁰ Em relação a esse tipo de Tarefas, há alguma discrepância denominativa, alguns autores a denominam Tarefas de Aprendizagem. Alguns autores, como Peris (1999, p.30), mencionam Tarefas Significativas.

sapatos, etc. isto é, tudo aquilo que costumamos fazer em nossa vida cotidiana, seja no trabalho, ou para se divertir. Tal definição introduz o conceito de ação: os estudantes têm que fazer algo para alcançar um objetivo de aprendizagem.

Nunan (1989, p.5) cita também Long (1985), Breen (1987) e o LDAL (1985). O autor não define, propriamente, Tarefas, mas sim recopila e comenta as definições dos autores supracitados. Gostaríamos de chamar a atenção para a definição de Tarefa de Breen (1987 [apud Nunan (1989, p.6)]), como uma série de opções de trabalho, cujo objetivo geral é facilitar a aprendizagem de línguas. Tais opções de trabalho podem ir desde a resolução de exercícios simples até atividades mais longas e complexas, como resolução de problemas em grupo, ou a tomada de decisões.

Conforme pudemos observar, as definições de Tarefa dos autores pesquisados não são muito diferentes, mas sim complementarias. Também em todas as definições pudemos observar a presença do componente “ação” para resolver um problema cotidiano com um “objetivo lingüístico”. Isto posto, Arenaza (2006, p.1) afirma que é através do esforço para a resolução destes problemas que o aluno adquire a LE estudada, independente do procedimento metodológico utilizado para a explanação dos conteúdos⁴¹. Tal consideração conforma a questão fundamental do Ensino de Línguas Mediante Tarefas (ELMT).

b) O Ensino de Línguas Mediante Tarefas (ELMT)

Conforme observamos nas definições de Tarefa propostas pelos autores trabalhados, o ELMT está constituído sobre as bases da resolução de Tarefas, que constituem processos sistemáticos para atingir objetivos específicos. Desta forma, de acordo com Lázaro (1999, p.2), o ELMT está baseado em produtos (Tarefas) que os próprios estudantes teriam que elaborar.

Lázaro (1999, p.4) propõe quatro pilares fundamentais sobre os quais se estabelece o ELMT, compilando aportes da lingüística, pragmática, psicolingüística e das ciências da educação. Tais aportes são:

⁴¹ Afirmação do autor no original: [*...en realidad la adquisición de la lengua extranjera se realizaba mediante el ejercicio de las tareas pedagógicas. En otras palabras, observaron que los alumnos adquirían la lengua mediante el proceso de resolución de tareas y no a través de explicaciones sobre la forma de la lengua estudiada*”].

- o que ensinar: o conceito de competência comunicativa;
- como ensinar: os bons métodos para facilitar a aprendizagem-aquisição do estudante;
- quando organizar e seqüenciar o material;
- como avaliar o conjunto do processo;

De acordo com o autor, há uma grande importância na forma como se organiza o material de ensino para que se possa atingir os objetivos finais. Por isso, cita Coll Salvador:

Si la tarea es demasiado ajena o está demasiado alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo⁴².

Estaire (1999, p.6) afirma que uma programação de ELMT tem como primeiro elemento uma lista de Tarefas que devem ser realizadas, e que são estas que determinam os conteúdos lingüísticos e os demais elementos da programação. Tais Tarefas devem estar organizadas sequencialmente e girar acerca de um tema que as conduza à elaboração da Tarefa Final. Desta forma, nestas programações, não são decididas de antemão que funções, pontos gramaticais, ou vocabulários serão ensinados, para posteriormente ensiná-los e praticá-los em atividades comunicativas. O ELMT possui um ponto de vista mais global e integrador, enfatizando o caráter instrumental da língua.

Para Lázaro (1999, p.5), o material, juntamente com os conhecimentos prévios do aluno, deve conformar uma aprendizagem significativa, assim o conhecimento se constrói com um caráter cíclico e global, que pode ser dividido em fases. Estas são:

- 1) o aluno deve ser capaz de elaborar esquemas entre os conhecimentos novos, e os que já possui [apresentação e manipulação de formas e significados];
- 2) o aluno deve ser capaz de organizar o novo conhecimento, reestruturando-o em novos esquemas [realização da Tarefa Final];
- 3) há que se produzir uma revisão dos aspectos não adquiridos [avaliação e revisão de material].

⁴² [Si a tarefa é demasiadamente alheia ou está demasiadamente afastada dos esquemas do aluno, este não pode atribuir-lhe significação alguma e o processo de ensino/aprendizagem se bloqueia. Se, a pesar disso, se força a situação, o resultado mais provável é uma aprendizagem puramente repetitiva].

Roca, Valcárcel, Verdú (1990, p. 4) problematizam a organização das Tarefas, afirmando que este é um dos pontos mais complicados no ELMT, os autores, citando Long (1985), propõem um critério de ordenação da execução de Tarefas⁴³:

- a) o número de passos para executá-las;
- b) o número de elementos que intervêm;
- c) o tipo de conhecimento que pressupõem;
- d) as demandas cognitivas que implicam;
- e) a quantidade de tempo e de espaço empregado.

É importante ressaltar a distinção entre Tarefas Comunicativas e de Aprendizagem⁴⁴, ou Possibilitadoras. As primeiras, de acordo com Arenaza (2006, p.3), servem para possibilitar interação em LE e, segundo Estaire (1999, p.8), têm um objetivo de aprendizagem, devem ter uma estrutura e seqüência definida e devem poder ser avaliadas. Já as Tarefas de Aprendizagem, de acordo com Arenaza (2006, p.3), servem para explorar os aspectos concretos do sistema lingüístico demandados pelas Tarefas Comunicativas.

Sob esta perspectiva, para a resolução das Tarefas (tanto as comunicativas, quanto as de aprendizagem) é que o dicionário deve operar como um instrumento didático capaz de auxiliar seu consulente a resolver este “problema” imposto pela Tarefa. Por exemplo, pensemos em uma típica Tarefa (muito utilizada em aulas comunicativas), que é ao mesmo tempo comunicativa e de aprendizagem, onde os alunos, em duplas, devem marcar em um mapa diferentes lugares somente baseados nas instruções fornecidas pelo colega. No caso da língua espanhola, em cada um dos “verbos de movimento” utilizados na Tarefa, como por exemplo: *seguir*, *girar*, *tomar*, *coger*, *cruzar*, etc, poderiam aparecer no verbete do dicionário as informações de utilização corretas, como regime preposicional, por exemplo, bem como informações pragmáticas (relativas ao uso nas diferentes variedades do espanhol) como, por exemplo, que o verbo *coger* não é utilizado da América como verbo de movimento e sim

⁴³ Esta ordenação não se refere à dificuldade lingüística dos conteúdos, mas à dificuldade de esforço de execução.

⁴⁴ Segundo Roca, Valcárcel, Verdú (1990, p. 4) as Tarefas Comunicativas são as que se centram no intercambio de significados. De acordo com estes autores, as Tarefas de Aprendizagem são as que têm como objetivos explorar aspectos concretos do sistema lingüístico.

como uma forma vulgar para designar o ato sexual⁴⁵. Desta forma, ao pensarmos em um dicionário que seja utilizado por aprendizes submetidos à aprendizagem pela abordagem comunicativa, focalizando o ELMT, esta obra deverá estar constituída de informações que auxiliem tanto a resolução de Tarefas comunicativas, como de aprendizagem. Ambos os conteúdos deverão estar presentes no interior da microestrutura para que esta obra obtenha êxito como instrumento didático.

Após verificarmos os principais pressupostos do ELMT podemos afirmar que o mais inovador de tal proposta foi, sem dúvida, a descoberta do fato que o aluno aprende inicialmente pelo esforço em executar um determinado procedimento e complementarmente pela explanação de conteúdos, ao contrário do que se acreditava anteriormente. Contribuíram também para o sucesso da proposta, a fragmentação do processo de ensino de uma LE em unidades menores e mais facilmente observáveis, as Tarefas. Também a modificação de foco no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, agora centrado no aluno, visto que todos os procedimentos de elaboração das Tarefas devem considerar as suas expectativas e necessidades. Tal processo permitiu que o aluno tomasse mais as rédeas de seu aprendizado, já que nesta perspectiva o próprio aprendiz é o responsável pela elaboração do produto principal: a Tarefa Final (que é o produto final de um longo processo de execução de Tarefas menores). Esta postura acrescenta uma modificação em relação às metodologias anteriores, onde não havia essa Tarefa Final com a função integradora de todos os aspectos tratados na unidade didática. Desta forma, a Tarefa final se configurará como uma atividade para a qual será necessário um instrumento que ajude na sua resolução, proposta na qual pensamos que um dicionário com as características necessárias ajudaria muito⁴⁶.

c) A Relação Enfoque por Tarefas X Autonomia X Dicionário

Conforme observamos até aqui, o processo de levar a cabo uma Tarefa, mesmo que orientado pelo professor, é de total responsabilidade do aluno. Tal postura lhe outorga um papel fundamental e inovador em sua aprendizagem da LE, isto é, o aprendiz sai da condição de sujeito que recebe o aprendizado e passa a condição de sujeito que constrói o seu aprendizado através da realização de procedimentos sistemáticos: as Tarefas.

⁴⁵ A respeito da marcação de “palabras malsonantes” da língua espanhola e sua marcação nos dicionários bilíngües espanhol-português, consulte o trabalho de Pacheco (2005).

⁴⁶ A este respeito voltaremos a tratar mais adiante, no ponto “O Dicionário como Instrumento Didático na Aprendizagem de LE”.

Os processos de realização de Tarefas fazem com que os alunos tenham que desenvolver diferentes estratégias para conseguir resolvê-las. Os diferentes procedimentos utilizados na resolução das Tarefas é o que permitirá ao aluno organizar a informação aprendida. Neste panorama, Roca, Valcárcel, Verdú (1990, p.5) afirmam que grande parte do sucesso da aprendizagem depende dos próprios indivíduos. Os autores afirmam, ainda, que o domínio das estratégias empregadas é o que permite ao aprendiz coordenar a sua aprendizagem.

Já não restam dúvidas de que o ELMT é uma metodologia de extrema autonomia do aprendiz, que pode até mesmo contemplar os mais diferentes estilos de aprendizagem. Porém, a autonomia no ELMT não se refere somente à decisão da estratégia empregada na resolução da Tarefa, mas também cabe ao aluno a decisão de como essa estratégia será levada a cabo. Neste sentido, Lázaro (1999, p.3) menciona a aparente facilidade de empregar esta metodologia nos níveis mais avançados de língua e uma dificuldade de emprego nos níveis mais básicos:

Según las definiciones y ejemplos de lo que pueden ser los productos de las tareas, parece más asequible diseñar materiales para los niveles intermedio y superiores, puesto que los recursos lingüísticos se definen a partir del producto y no al revés (...). El nivel inicial es con el que parecía más complicado poner objetivos que cubrir en forma de tareas con los alumnos, dado el nulo o escaso conocimiento de la lengua y la cultura española (o cualquier lengua objeto) que se empieza a adquirir.⁴⁷

Verificamos, pois, a dificuldade apontada pelo autor de atingir a almejada autonomia pela falta de conhecimentos lingüísticos nos níveis iniciais. Nos parece que esta falta de conhecimentos pode se estender, muitas vezes, até mesmo aos níveis mais avançados. Além dos conhecimentos lingüísticos, poderíamos mencionar também a falta de conhecimentos culturais e pragmáticos que, sem nenhuma dúvida, influirão também no processo de aquisição de autonomia no aprendizado da LE. Tal consideração levanta o seguinte questionamento: até que ponto um aluno pode ser autônomo em sua aprendizagem sem os conhecimentos necessários?

⁴⁷ [Segundo as definições e exemplos do que podem ser os produtos das tarefas, parece mais acessível planejar materiais para os níveis médio e superiores, posto que os recursos lingüísticos se definem a partir do produto e não ao contrário (...) O nível inicial é o que parecia mais complicado para o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados na forma de tarefas, dado o nulo ou escasso conhecimento da língua e da cultura espanhol (ou qualquer outra língua objeto) que se comece a adquirir].

Respondendo a esta pergunta nos parece fundamental discutir algumas questões:

- 1) O dicionário seria um dos instrumentos capaz de oferecer as informações necessárias para um aprendizado autônomo nos diferentes níveis para o qual seja pensado.

Para descrever os objetivos e as diferentes competências que deverão ser atingidas em cada um dos diferentes níveis de aprendizado de uma língua estrangeira, nos basearemos no *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas*, que é válido para o ensino/aprendizagem de quaisquer LE. Para explicar as competências e conteúdos mínimos que deve possuir um aluno de língua espanhola como LE em cada um dos níveis de aprendizado, assim como um panorama da forma como esta língua deve ser ensinada, utilizaremos os padrões propostos pelo *Plano Curricular Cervantes*, visto que este plano curricular tem sido utilizado como base na elaboração de materiais didáticos utilizado para o ensino de espanhol. Estes dois marcos curriculares (cf. capítulo 1, ponto 3) não se opõem, mas sim são propostas complementares. Por estarem ambas as diretrizes curriculares em consonância, estas nos ajudarão a traçar um correto perfil de usuário (em cada diferente nível) e, por conseguinte, nos auxiliarão a calcular os conhecimentos lingüísticos necessários em cada etapa da aprendizagem. A partir deste cálculo (de perfil de usuário e de conhecimentos necessários em cada nível) será possível inserir no dicionário as informações que tornarão possível a utilização de tal repertório como um instrumento facilitador na busca pela autonomia na aprendizagem da LE.

- 2) Quando mencionamos o dicionário, nos referimos não a um dicionário qualquer, mas a uma obra dicionarística que seja pensada considerando o seu perfil de usuário e as línguas que descreve.

Mesmo com os avanços das reflexões da metalexigrafia ainda não possuímos conclusões definitivas sobre como traçar um perfil de usuário completo. Todavia, acreditamos que um repertório lexicográfico somente poderá ser de real utilidade a seus consulentes se considerar as suas características e necessidades especiais. Neste momento do trabalho nos limitaremos a caracterizar minimamente o usuário a quem se destina a obra hipotética a qual faremos sugestões, pois voltaremos a discutir as suas necessidades posteriormente. Nosso consulente possui características bem delineadas: é um estudante brasileiro, de nível

universitário e iniciante na língua espanhola. Desta forma, as características da obra lexicográfica que almejamos deverão ser bem específicas, assim como deve ser capaz de confrontar as peculiaridades entre as línguas portuguesa e espanhola. Como, por exemplo, o uso do verbo *esperar*, que tem diferenças em relação ao regime preposicional. Em português, “esperamos **por** alguém” e em espanhol “*esperamos a alguien*”. Tais dificuldades devem estar contempladas em um dicionário que procure descrever e contrastar as duas línguas.

3) É essencial que seja considerada a sua finalidade: compreensão ou produção.

Esse dicionário, para o qual pretendemos gerar padrões de construção, estará constituído sobre uma dupla perspectiva, deverá ser utilizado, prioritariamente, para a produção em língua espanhola. Assim deverá conter os traços necessários para o desempenho de atividades lingüísticas ativas⁴⁸.

Desta forma, para que esta obra possa outorgar a autonomia necessária no ELMT deve ser minuciosamente calculada tanto em nível macro, médio, quanto microestrutural e para poder aportar as informações lingüísticas necessárias para a resolução de Tarefas (tanto comunicativas, como de aprendizagem) nos diferentes níveis de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Conforme pudemos observar, o Enfoque por Tarefas é uma metodologia para o ensino de LE, cuja base teórico-prática está voltada para a autonomia produtiva do aluno e tem sido bastante empregada nos últimos anos, embora ainda com certa escassez de produção de materiais didáticos⁴⁹. Esse enfoque apregoa o ensino de idiomas centrado na competência comunicativa do falante e as atividades propostas implicam uma comunicação real, baseada na execução de Tarefas, tal como afirmamos anteriormente. Neste panorama se inscreve nossa proposta de trabalho: gerar parâmetros para a construção da microestrutura de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros, principalmente em relação à valência, que estejam aprendendo espanhol de acordo com estes princípios de autonomia produtiva.

⁴⁸ De acordo com Carvalho (2001, p. 54) as atividades passivas são atividades de decodificação, e as ativas são atividades de codificação.

⁴⁹ Segundo Fernández López (2004, p. 6), os materiais para o ensino de espanhol que se baseiam no Enfoque por Tarefas são: “*Curso avanzado de español lengua extranjera*” e “*Gente*”.

Portanto, este trabalho é uma tentativa de conferir ao dicionário um papel diferenciado e inovador no âmbito da aprendizagem de LE: o de instrumento didático fundamental para aprendê-la, e não somente uma ferramenta acessória no aprendizado, como hoje ainda é visto. Papel este que será fundamental e perpassará todo o processo de aprendizagem de uma LE. Isto será possível desde que esta obra lexicográfica obedeça a certos padrões, cujos parâmetros pretendemos gerar.

Neste marco de atuações, um dicionário que contenha as pistas necessárias para que os alunos possam ser produtivos na aula de LE seria um instrumento didático fundamental, capaz de auxiliar na construção da autonomia produtiva. Por exemplo, contendo informações a respeito de regime preposicional dos verbos, visto a arbitrariedade de tal conteúdo é fundamental que um dicionário para aprendizes destaque este assunto de forma que o consulente sozinho possa fazer uma correta utilização dos verbos na língua estrangeira que está aprendendo⁵⁰. Informações pragmáticas também são fundamentais, de forma que o consulente possa ser assertivo ao expressar-se na LE⁵¹. Informações morfológicas contrastivas também são importantes⁵², dado o caráter produtivo de tal repertório lexicográfico. Neste caso o dicionário assumiria o papel integrativo que imaginamos, a fim de auxiliar o aprendiz de LE que precise resolver uma determinada Tarefa proposta em sala de aula, visando um uso autônomo e criativo da LE.

Outro ponto pelo qual utilizaremos o ELMT para conduzir a construção dos parâmetros microestruturais que pretendemos gerar é o fato de as bases curriculares sobre as quais o ensino da língua espanhola está assentado estarem focadas também nesta forma de ensino de línguas que visa a autonomia do aprendiz.

Martín García (1999, p. 9) reitera a necessidade de que a obra lexicográfica seja, obrigatoriamente, construída sob certos padrões que devem ser calculados de acordo com as necessidades dos usuários a quem se destina, o que aponta para uma importante modificação

⁵⁰ No caso da língua espanhola e da língua portuguesa: em português, juntamente com verbo *conhecer*, não é necessário o uso da preposição *a* (“conheci uma pessoa”), já em espanhol sim (“*conocí a una persona*”), sempre que o Objeto direto for [+animado].

⁵¹ Como o exemplo das palavras “*pijama*” e “*piyama*” (ambas traduzíveis por “pijama” na língua portuguesa) duas formas corretas de acordo com a norma da língua espanhola, no entanto a primeira forma quando pronunciada com o fonema /X/, na variedade latino-americana, é entendida como sinônimo da masturbação.

⁵² Como, por exemplo, no caso da língua espanhola a apócope do adjetivo masculino “*bueno*” diante de substantivos masculinos no singular a fim de evitar cacofonias – “*buen hombre*” e “*hombre bueno*” em contraste com “*buena mujer*” e “*mujer buena*”.

no âmbito da lexicografia: uma lexicografia marcada pela inserção da perspectiva do usuário na confecção de dicionários:

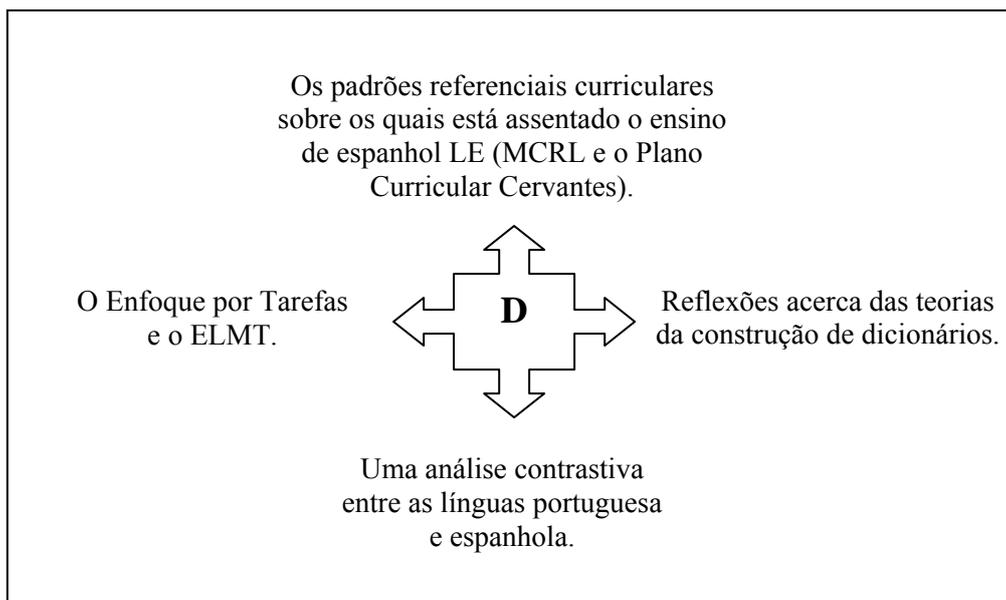
En los últimos veinte años han surgido numerosos estudios sobre las necesidades reales de los usuarios de los diccionarios, lo que permite a los lexicógrafos adaptar adecuadamente el diseño de estas obras a sus condiciones y habilidades. Los estudios realizados se basan en encuestas llevadas a cabo dentro del ámbito francés e inglés, en las cuales se ha puesto de manifiesto la necesidad, por un lado, de enseñar al estudiante el uso del diccionario y, por otro, de aprender una lengua con un diccionario. Esta doble distinción obliga a adoptar dos perspectivas: la del docente y del estudiante⁵³.

No caso, dos alunos brasileiros de espanhol, verificaremos as suas necessidades a partir das bases curriculares sobre as quais estão assentados os currículos de língua espanhola, seja para elaboração de materiais didáticos, seja para ministrar aulas de espanhol LE.

Sem dúvidas o Enfoque por Tarefas é o que melhor pode acolher o dicionário pensado como um instrumento didático utilizável na aprendizagem de LE. Desta forma, já podemos apontar as bases teóricas que julgamos necessárias para começar a moldar os aspectos fundamentais a fim de considerar o dicionário um instrumento didático: o ELMT e as bases curriculares que regulamentam o ensino de espanhol. Para apontar os aspectos divergentes e convergentes entre as línguas portuguesa e espanhola (que merecerão destaque em um dicionário que de fato auxilie o aprendiz), nos valeremos de uma análise contrastiva entre esses dois idiomas. É importante, ainda, verificar como a literatura tem tratado o dicionário voltado para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de que possamos elaborar parâmetros exeqüíveis para a construção da microestrutura do dicionário por nós ambicionado.

Portanto, as bases teóricas que constituirão o dicionário didático para o qual almejamos sugerir parâmetros de construção serão basicamente (neste esquema D significa dicionário):

⁵³ [Nos últimos vinte anos surgiram numerosos estudos sobre as necessidades reais dos usuários dos dicionários, o que permite aos lexicógrafos adaptar adequadamente o formato destas obras às suas condições e habilidades. Os estudos realizados se baseiam em pesquisas realizadas no âmbito francês e inglês, nos quais se manifestou a necessidade, por um lado de ensinar ao estudante o uso do dicionário e, por outro lado, de aprender uma língua com um dicionário. Esta dupla distinção obriga a adotar duas perspectivas: a do docente e a do estudante].



Esquema 2: Bases teóricas de um dicionário de espanhol para brasileiros.

1.3 Bases Curriculares no Ensino de Espanhol

Segundo já mencionamos, a utilização de materiais adequados no ensino de idiomas é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. De acordo com Lado (1972, p.13), citando Fries, os materiais mais eficazes são os baseados em uma descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz, ou seja, a realização de uma aproximação entre língua nativa, doravante LN, e língua estrangeira para que seja possível saber o quê ensinar.

A partir do momento em que consideramos o dicionário como um instrumento didático fundamental na aprendizagem de um idioma, neste caso a língua espanhola, se faz necessário que conheçamos as bases curriculares sobre as quais estão assentadas as reflexões acerca do ensino desta língua, para que seja possível saber como, quando e o que ensinar. Parece-nos relevante mencionar dois macro parâmetros sobre os quais está baseado o ensino de espanhol, inicialmente na Europa e atualmente já em todo o mundo: o Marco Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação⁵⁴, doravante MCRL, e o Plano Curricular do Instituto Cervantes. O estudo destas bases curriculares também nos permitirá

⁵⁴ No original: Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment, Strassbourg (2001).

verificar qual é o tipo de conhecimento esperado dos alunos em cada uma das habilidades em cada um dos diferentes níveis. Desta forma, será possível identificar melhor o provável usuário estrangeiro de um dicionário de língua espanhola em cada um dos diferentes níveis de sua aprendizagem, pois saberemos exatamente qual é o conteúdo a que ele necessitará ter acesso para atingir os níveis propostos pelas bases curriculares⁵⁵.

1.3.1 O “Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação”⁵⁶.

O objetivo⁵⁷ do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas, segundo Verdía (2002, p. 4-8), é suscitar reflexões sobre objetivos e métodos de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, assim como tornar-se um instrumento de consulta obrigatória para a elaboração de planos curriculares e materiais para o ensino de línguas. García Santa-Cecilia (2006, p.1) sustenta que o principal objetivo de um documento que propõe bases comuns⁵⁸ para a aprendizagem, o ensino e avaliação das línguas não pode ser outro além de conseguir uma maior coerência e transparência na descrição dos níveis de competência das línguas.

Este marco seria um denominador comum nas descrições das categorias que podem ser identificadas na hora de definir a língua como comunicação, a fim de que todos utilizem os mesmos níveis de referência, as mesmas categorias descritivas no momento de elaborar programas, currículos, materiais, exames e sistemas de certificação. Podemos mencionar,

⁵⁵ Embora tenhamos para a realidade brasileira os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), que são as diretrizes de orientações curriculares para o ensino no Brasil, optamos por utilizar marcos curriculares europeus porque os PCNS se restringem ao ensino fundamental e médio, que não são nosso principal foco para este trabalho. Outro fator de exclusão dos PCNS é o fato de que as diretrizes estabelecidas parecem estar muito mais baseadas em aspectos ideológicos da aprendizagem de idiomas do que propriamente aspectos cognitivos. Outro fator que motivou esta escolha é que estes marcos tem sido amplamente utilizados pela maior parte das editoras que se dedicam à confecção de materiais para o ensino de espanhol como LE.

⁵⁶ [Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment, Strassbourg]. Este documento foi publicado em 2001, ano no qual houve a celebração do Ano Europeu das Línguas.

⁵⁷ Podemos mencionar o objetivo extraído do próprio texto do MCRL, versão em espanhol: “*Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar la lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida*”.

⁵⁸ García Santa-Cecilia (2006, p.1) reforça o fato de que tais bases comuns sejam aplicadas e possam ser adaptadas a diferentes situações de ensino-aprendizagem, bem como a diferentes tradições educativas e estilos de professores e alunos.

ainda, como um dos objetivos do MCRL o incentivo à capacitação lingüística em língua estrangeira dos membros da Comunidade Européia em todas as áreas envolvidas neste processo de ensino-aprendizagem, visto que este é um marco de atuações não só teórico como também metodológico⁵⁹. A este respeito, Morencia (2002, p. 8) declara:

La capacitación lingüística de los individuos sobrepasa el ámbito del estudio del código lingüístico. Un currículo de lenguas adaptado a las necesidades educativas de hoy ha de atender también a otras áreas del conocimiento que se activan en el desarrollo de la comunicación: - el conocimiento declarativo (saber) – las destrezas de carácter general (saber hacer) – la competencia existencial (saber ser) – la capacidad de aprender (saber aprender)⁶⁰.

García Santa-Cecilia (2006, p. 1) afirma que o substrato sobre o qual este Marco foi criado constituiu-se ao longo dos anos sobre a evolução do enfoque comunicativo, que aportou uma visão integrada de língua como comunicação. O autor afirma, ainda, que a criação deste marco regulador pode também ser uma reação à proliferação de métodos e super-métodos das décadas anteriores, que se apresentavam como soluções universais, que pretendiam, de antemão, dar tudo como resolvido. Desta forma, há que se eleger qual o melhor enfoque para que as decisões estabelecidas pelo MCRL possam contemplar diferentes realidades nesta visão de língua integrada à comunicação. Tema sobre o qual discutiremos no próximo ponto.

1.3.1.1 *O Enfoque do MCRL*

De acordo com o documento, o enfoque adotado pelo Marco está orientado para a ação, isto é, se centra na ação na medida em que considera que os alunos e usuários aprendem uma língua através da realização de Tarefas. Tal enfoque considera, segundo Trujillo (2005, p.1), que os usuários de uma língua ao utilizarem suas capacidades cognitivas e emocionais

⁵⁹ Devido às políticas lingüísticas estabelecidas pelo Conselho da Europa e adotadas pela União Européia, que estão destinadas a proteger e desenvolver a herança lingüística e a diversidade cultural européia, como fonte de enriquecimento mútuo e também com a finalidade de possibilitar a mobilidade pessoal dos cidadãos europeus e do intercâmbio de idéias, bem como desenvolver um enfoque no ensino de línguas baseado em princípios comuns. Consideremos a realidade da Europa, onde o plurilingüismo é uma realidade e há um incentivo por parte do Conselho da Europa para que cada país estabeleça as suas diretrizes de políticas lingüísticas dentro deste “macro” (grifo nosso) parâmetro. O MCRL, desta forma, configurará a base da formação dos planos curriculares para o ensino das línguas da comunidade européia em cada uma dos países que a compõe.

⁶⁰ [A capacitação lingüística dos indivíduos ultrapassa o âmbito dos estudos do código lingüístico. Um currículo das línguas adaptado às necessidades educativas de hoje deve atender também a outras áreas do conhecimento que se ativam no desenvolvimento da comunicação: - o conhecimento declarado (saber) – as habilidades de caráter geral (saber fazer) – a competência existencial (saber ser) – a capacidade de aprender (saber aprender)].

(não somente estas capacidades, mas também todas as outras que possam auxiliar) na realização de Tarefas, estão utilizando estrategicamente suas capacidades específicas para conseguir um resultado concreto.

Desta forma, afirma-se que as pessoas utilizam as competências que se encontram a sua disposição em diferentes contextos e sob diferentes condições e restrições para realizar as atividades de língua. Tais atividades comportam processos para produzir e receber textos relacionados com temas de âmbitos específicos, colocando em jogo as estratégias que julgam mais apropriadas para concluir as Tarefas que têm que realizar. O controle destas estratégias por parte dos participantes produz o reforço ou a modificação de suas competências.

De acordo com o MCRL, todo o ato de ensino-aprendizagem de uma língua está ligado à dimensão das competências. As competências são a soma de conhecimentos, habilidades e características individuais que permitem a uma pessoa realizar ações. Estão divididas em competências gerais: que são as que não se relacionam diretamente com a língua, mas que podem contribuir para a realização das ações de todos os tipos, e competências comunicativas: que são as que possibilitam a uma pessoa atuar utilizando especificamente recursos lingüísticos.

A aprendizagem no MCRL também está ligada às dimensões:

- do contexto;
- das atividades de língua;
- dos processos (se referem à cadeia de acontecimentos neurológicos e fisiológicos implicados no processo de resolução das atividades);
- do texto;
- do âmbito (se refere aos diferentes setores da vida social nos quais as pessoas atuam) e das estratégias (utilizadas para realizar as Tarefas).

Podemos, então, afirmar que o enfoque proposto pelo MCRL é o enfoque centrado em Tarefas. Para realizar as Tarefas de língua os usuários têm que utilizar estratégias de comunicação correspondentes a cada uma das atividades nas quais implicarão a utilização consciente de suas competências gerais e comunicativas. Verdía (2002, p.6) afirma, ainda, que as questões metodológicas que ponderam o MCRL deveriam ajudar aos professores na

tomada de decisões metodológicas coerentes e transparentes, que se constituem como a base dos programas de ensino de línguas. Segundo a autora, com estas propostas o MCRL alcança outro de seus objetivos: animar e capacitar a todos os que participam do processo de ensino de línguas para que troquem informações com a maior transparência possível sobre os seus objetivos e métodos de ensino, bem como os resultados obtidos na aplicação deles.

1.3.1.2 *Os Critérios que deve Cumprir o MCRL*

De acordo com a versão em espanhol do documento, o MCRL deve ser integrador (no sentido de tentar especificar a série de conhecimentos e habilidades, assim como o uso da língua de forma tão ampla o quanto seja possível), transparente (pois a informação deve ser formulada explicitamente e com clareza) e coerente (as informações devem estar livres de incoerências internas e com uma relação harmônica entre os componentes).

O documento ressalta a importância da harmonia entre os seguintes componentes relativos ao ensino de línguas:

- identificação das necessidades;
- determinação dos objetivos;
- definição dos conteúdos;
- seleção ou criação de materiais;
- estabelecimento de programas de ensino e aprendizagem;
- avaliação, os exames e as qualificações.

Recorda-se a necessidade de não ser um marco impositivo, mas aberto e flexível, que deve ser:

- de múltipla finalidade: que possa ser utilizado para vários fins relacionados com o planejamento e os meios para a aprendizagem de idiomas;
- flexível: para ser adaptado a diferentes circunstâncias;
- aberto: apto a ampliações e melhorias;
- dinâmico: em contínua evolução;
- fácil de usar: facilmente compreendido e aplicado;

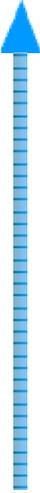
- não dogmático: não pertencente, exclusivamente, a nenhuma teoria ou prática lingüística ou educativa que rivalizem entre si.

Podemos perceber que os critérios são bastante amplos e tentam abarcar uma vasta gama de problemas advindos do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tal fato é justificável se considerarmos a ambição de um projeto integrador de tantas diferentes realidades lingüísticas, como é o caso da Europa.

1.3.1.3 *Níveis Propostos pelo MCRL*⁶¹

Para cada um dos níveis propostos, o MCRL proporciona uma descrição do nível de competência que devem alcançar os alunos. Tais níveis estão descritos em forma de escalas de descritores e em termos de capacidades (competências gerais e comunicativas) dos alunos para realizar determinadas atividades com a língua estrangeira (de recepção, produção, interação ou mediação oral ou escrita). Conforme veremos no quadro abaixo:

⁶¹ Segundo Verdía (2002, p.5), o MCRL apresenta as bases para estabelecer um sistema homogêneo de reconhecimento de titulações que permita a comparação de certificações expedidas nos diferentes países que conformam a Comunidade Européia. Para isso, define seis níveis comuns de referência: A1 ou Acesso, A2 ou Plataforma, B1 ou *Umbral*, B2 ou Avançado, C1 ou Domínio operativo eficaz e C2 ou Maestria.

	C = Usuário Competente	C2	(Maestria)
		O usuário competente: C2. “Domínio extenso operativo” ou “Maestria”. É o nível de competência alto que conseguem muitos profissionais da língua, não habitual somente por ser falante nativo.	
		C1	(Domínio Operativo Eficaz)
	B = Usuário Independente	O usuário competente: C1. “Domínio operativo adequado”. Representa um nível avançado de competência apropriado para tarefas mais complexas de trabalho e estudo. Geralmente este nível é alcançado por pessoas com estudos acadêmicos médios ou superiores em sua língua materna.	
		B2	(Avançado)
		O usuário independente: B2. É capaz de relacionar-se com falantes nativos com um Grau suficiente de fluência e naturalidade, de modo que a comunicação se realize sem esforço por parte dos interlocutores.	
	A = Usuário Básico	B1	(Umbra)l
		O usuário independente: B1. É capaz de desenvolver-se na maior parte das situações que possam surgir durante uma viagem por zonas onde se utilize a língua objeto de estudos.	
		A2	(Plataforma)
O usuário básico: A1 e A2. A Pessoa é capaz de comunicar-se em situações muito cotidianas com expressões de uso muito freqüentes e utilizando vocabulário e gramática básica.		A1	(Acesso)

Quadro 1: O MCRL

Ainda dentro de cada um dos níveis há uma divisão das competências necessárias aos usuários em cada uma das habilidades, todas divididas em diferentes graus. Podemos perceber que as linhas de divisão são bastante próximas, isto é, não há um grande salto de conhecimento de um nível para outro, mas sim há uma evolução gradativa bastante realista do processo de ensino – aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.3.2 O Plano Curricular Cervantes⁶²

Segundo afirmamos anteriormente, o Instituto Cervantes⁶³ abriga uma grande rede de centros de ensino de língua espanhola em todo o mundo e tem como objetivos primordiais promover o ensino e o uso da língua e da cultura espanhola no mundo. Neste âmbito, de acordo com García Santa-Cecilia (1999, p.123), criou-se uma necessidade de dispor de um marco de atuação coerente com respeito às decisões que deveriam ser adotadas em relação aos componentes curriculares (seus objetivos, métodos, conteúdos, etc.). Todo o processo de unificação perpassou a criação de um currículo específico para o ensino de espanhol que permitiu estabelecer bases comuns para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nos diferentes Centros Cervantes do mundo.

Podemos perceber que o Plano Curricular Cervantes é anterior ao MCRL, porém após a publicação do MCRL este Plano foi atualizado e adequado aos aspectos sugeridos pelo MCRL⁶⁴. O Plano está baseado, prioritariamente, assim como o MCRL, em um processo de aprendizagem autônomo, interativo e social, conforme podemos perceber através de um comentário ao Plano Cervantes de García Santa-Cecilia (1999, p.124).

Los fines generales del Plan Curricular se centran en la voluntad de capacitar a los alumnos para el uso efectivo del español como vehículo de comunicación, en el desarrollo de actitudes y valores pluralistas con respecto a la sociedad internacional y, lo que es muy importante desde el punto de vista metodológico, en conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar este proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo⁶⁵.

⁶² O Plano Curricular do Instituto Cervantes é uma parte de um documento intitulado “La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, documento este elaborado pelo próprio Instituto Cervantes e que contém as linhas gerais de atuação do Instituto com tudo no que se refere ao ensino do espanhol nos seus centros. O Plano Curricular foi inicialmente elaborado para ser executado somente nos domínios do Instituto Cervantes, no entanto, ele se demonstrou tão abrangente e eficaz que acabou sendo utilizado por outras escolas que se dedicam ao ensino da língua espanhola e, sobretudo, como base para elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol.

⁶³ O Instituto Cervantes é um órgão do governo espanhol, com sede em Madri, criado em 1991 pelo parlamento espanhol com a finalidade de promover a língua espanhola e a cultura do espanhol no mundo.

⁶⁴ García Santa-Cecilia, em uma entrevista à editora Edelsa (especializada em títulos voltados para o ensino da língua espanhola como língua estrangeira), respondeu à pergunta sobre como o Instituto Cervantes pensa adaptar-se ao MCRL afirmando que o interesse do Instituto recai, principalmente, nos aspectos que se relacionam com a identificação que o marco faz aos aspectos comunicativos da língua, bem como da valorização das competências parciais a partir da idéia de plurilingüismo que constitui a filosofia do MCRL.

⁶⁵ [Os fins gerais do Plano Curricular se centram na vontade de capacitar aos alunos para o uso efetivo do espanhol como veículo de comunicação, no desenvolvimento de atitudes e valores pluralistas com respeito sociedade internacional e, o que é muito importante do ponto de vista metodológico, em conseguir que os alunos atinjam um maior controle do processo de aprendizagem e que sejam capazes de continuar este processo de forma autônoma uma vez concluído este currículo].

Pelo fato do Plano Curricular Cervantes ter adquirido, com o passar dos anos, um estatus de marco teórico metodológico não somente no ensino, como também na produção de materiais para o ensino de língua espanhola – juntamente com o MCRL – é que o utilizaremos como uma das bases de construção do tipo de dicionário que queremos propor, auxiliando na definição do usuário ideal. Deste modo, faremos uma breve análise do Plano curricular Cervantes, expondo os níveis, conteúdos e dimensões de tal plano, para que possamos adequar nossa proposta teórico-prática de uma microestrutura de um dicionário monolíngüe para aprendizes brasileiros de espanhol a este plano curricular.

1.3.2.1 *Níveis do Plano Curricular*

Os níveis de conhecimento esperados do aluno são os seguintes:

- inicial
- intermediário
- avançado
- superior

De acordo com o Plano Curricular Cervantes,⁶⁶ serão quatro as áreas desenvolvidas pelo estudante: compreensão auditiva, doravante c.a, expressão oral, doravante e.o, compreensão leitora, doravante c.l, expressão escrita, doravante e.e⁶⁷.

Assim, o estudante de nível inicial no âmbito de c.a deve compreender conversas cotidianas e no nível de e.o deve ser capaz de utilizar modelos orais próprios deste nível que permitam uma comunicação cotidiana. No que concerne à c.l, o aluno deve ser capaz de selecionar informações em documentos autênticos e compreender globalmente textos de pouca extensão. Já no âmbito da e.e, deve ser capaz de redigir textos descritivos curtos e de estruturas simples.

⁶⁶ Neste caso, dos conteúdos contemplados, tomaremos como base o Instituto Cervantes de São Paulo (já que é o primeiro e o maior no Brasil), pois concerne mais a realidade que pretendemos focalizar para este trabalho.

⁶⁷ Todas as descrições das competências nos diferentes níveis estão baseadas no folder informativo dos cursos do Instituto Cervantes de São Paulo referente ao ano de 2005. O ano de 2005 foi escolhido devido ao fato não termos tido acesso a dados mais atualizados.

O estudante de nível intermediário deve ser capaz de, no âmbito da c.a, compreender um interlocutor que fale em velocidade normal. No âmbito da e.o, deve ser capaz de manter conversações referentes a assuntos da vida cotidiana e expressar opiniões pessoais, fazendo o uso da norma socialmente adequada. Na c.l, deve compreender detalhadamente textos de média complexidade semântica e separar a informação principal da secundária. Na e.e, deve poder redigir textos de alguma complexidade semântica utilizando a coordenação e subordinação de idéias.

Nos níveis avançados, no âmbito da c.a, deve compreender detalhadamente as informações oferecidas por um ou mais interlocutores expressando sua opinião, idéias ou questionamentos. Na c.l, deve compreender conceitos subjetivos e reconhecer os elementos implícitos, tais como ironia e duplo sentido. No âmbito da e.o, deve poder manter conversações referentes a assuntos abstratos ou concretos, com estratégias para manter a atenção do interlocutor.

Para o nível superior, na c.a, deve compreender conversas mantidas em um ritmo rápido, bem como as mensagens dos meios de comunicação em massa. Na e.o, deve poder usar os modelos e recursos lingüísticos para expressar opiniões e atitudes próprias, bem como produzir um discurso coerente e fluente. Na c.l, deve poder estabelecer relações entre os diversos elementos da estrutura do texto, inclusive literários de autores contemporâneos, integrando diferentes estratégias e conhecimentos diversos. No âmbito da e.e, deve redigir textos variados nos quais seja necessário o uso de expressões idiomáticas, modos de expressão e recursos estilísticos que permitam o uso criativo da língua.

O Plano Curricular Cervantes apresenta uma visão bastante prática dos mais diferentes aspectos acerca do ensino da língua espanhola, integrando todas as habilidades de forma coerente e também, de acordo com os marcos sugeridos pelo MCRL, situando-se em uma linha de atuação pedagógica prescritiva do enfoque por tarefas, que possibilitará em um curto prazo corroborar, ou não, a eficácia destas novas considerações metodológicas.

Finalizamos esta breve apresentação e reflexão acerca dos métodos e enfoques para o ensino de línguas estrangeiras explanando os marcos e planos curriculares sobre os quais está assentado o ensino da língua espanhola. Tal reflexão se mostra extremamente necessária a partir do momento em que consideramos o dicionário como um instrumento fundamental na

aprendizagem de uma LE. Feitas estas considerações estamos aptos a passar à discussão do dicionário, propriamente dito, como um instrumento didático na aprendizagem de uma LE.

1.4 O Dicionário na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras⁶⁸

Sempre que refletimos acerca da possibilidade de que um dicionário possa cumprir uma função de instrumento utilizável como uma ferramenta na aprendizagem de um idioma, nos perguntamos, mas afinal por que é tão complicado fazer com que o dicionário adquira esse estatus? Certamente inúmeras formulações podem ser feitas. Porém, este nos parece ser um problema de origem histórica. Humblé (2004, p.2) recorda que um dos motivos da impopularidade dos estudos lexicográficos se deve à percepção que os leigos têm sobre estas obras: *“O dicionário não precisa ser estudado porque ele ‘contém e manda’. Ele não foi feito, ele é.”*, ou ainda *“o que se pode comentar sobre um dicionário?”*. De acordo com o autor *“essa aura de objeto dado e não compilado”* é, sem dúvida, uma das causas do não reconhecimento da necessidade de reflexão acerca dos dicionários. Neste caso, o autor refere-se à opinião leiga. No entanto, se olharmos a quantidade de Universidades que incluem em seus cursos de licenciaturas em Letras disciplinas relacionadas à lexicografia, poderemos afirmar que ainda hoje muitos dos professores de LE são também “leigos” no âmbito “dicionários”. Tal desconhecimento sobre os dicionários (tanto sobre a sua constituição teórica e prática, quanto sobre a sua utilização como material didático), faz com que muitos professores ainda não se interessem pela inclusão deste material à aprendizagem de LE, o que certamente contribui para um não avanço da Lexicografia Didática⁶⁹.

Segundo Haensch (1982, p.156), o dicionário de aprendizagem é aquele que está destinado às pessoas que aprendem uma língua estrangeira, com a finalidade de ajudá-los a utilizar corretamente um vocabulário não muito extenso, desenvolvendo assim a competência lingüística do aprendiz. Segundo o autor, os estudos de dicionários voltados para aprendizes de LE têm suas raízes nas tradições inglesa, alemã e francesa e até a data de publicação deste

⁶⁸ A respeito das características dos dicionários específicos para a aprendizagem de LE detalharemos no capítulo seguinte, ponto 2.2.3.

⁶⁹ Entendemos como Lexicografia Didática a prática lexicográfica que está estabelecida sobre determinados padrões específicos e está voltada para a resolução de problemas advindos do âmbito do ensino de línguas. Desta forma, resumimos o conceito de Lexicografia Didática como a aplicação de dicionários ao ensino de línguas.

trabalho não havia ainda nenhuma obra deste tipo para a língua espanhola. Esta observação é capaz de justificar a debilidade dos estudos lexicográficos didáticos para as línguas portuguesa e espanhola, onde estas tradições de estudos somente se desenvolveram posteriormente às tradições supracitadas.

Embora saibamos que o processo de ensino, atualmente, não está centrado no professor e sim no aluno, ainda assim o professor segue sendo o ponto de partida para a aprendizagem de línguas. Desta forma, defendemos a necessidade de capacitação dos docentes de LE para a utilização dos dicionários se quisermos torná-los, de fato, obras de referência no ensino de línguas. Cabe mencionar o trabalho de Amaral (1995) onde a autora faz uma pesquisa⁷⁰ entre alunos universitários de letras com habilitação em espanhol, isto é, futuros professores, para verificar qual era o lugar atribuído por eles ao dicionário em sua aprendizagem do idioma espanhol. O dicionário ficou em segundo lugar como obra de consulta mais freqüente para o aprendizado de LE, em primeiro apareceram os materiais selecionados pelo professor⁷¹. A autora compartilha da opinião de que o professor ocupa um papel chave como orientador na seleção de materiais utilizados pelos aprendizes. Nesta mesma direção, Humblé (2004, p.3) afirma que as enquetes sobre o uso de dicionários apontam que os usuários destas obras quase sempre o fazem para verificação de ortografia, que segundo o autor é uma utilização menor desta obra que poderia ser muito melhor explorada. Tomando como referência a opinião de ambos os autores, concordamos que o dicionário não pode ficar relegado a um mero acessório de consulta ortográfica, ou como um último recurso de auxílio na resolução de dúvidas e também acreditamos em uma utilização maior deste recurso. Porém, para tanto, esta obra deverá conter características específicas, as quais detalharemos nos pontos a seguir.

⁷⁰ A autora ressalta que tal pesquisa não tem um caráter estatístico, mas pretende mostrar uma realidade. Na pesquisa foram utilizados alunos com tempos diferentes de estudo, entre o primeiro e o sétimo semestre. Não foram distinguidos dicionários mono ou bilíngües, mas sim dicionários em geral.

⁷¹ Amaral (1995, p. 74) “A primeira constatação foi a de que o dicionário, com relação ao material que os alunos costumam consultar com mais freqüência para o aprendizado de língua espanhola (questão 2), ocupou o segundo lugar (69 pontos). Em primeiro apareceu o material selecionado pelo professor (88 pontos). A gramática ficou em terceiro lugar (57 pontos), seguida de textos sobre o ensino da língua (42 pontos), e em quinto lugar, vem a consulta de livros didáticos (40 pontos)”.

1.4.1 O lugar do Dicionário na Aprendizagem de LE

Segundo Martín García (1999, p.13), o dicionário considerado como uma obra de aprendizagem serve para ampliar o vocabulário de um falante, para conhecer o significado de uma palavra, e no caso do falante estrangeiro, também saber seu uso gramatical e pragmático. A autora ainda observa que o consulente estrangeiro necessita mais informações que o nativo. Assim, o dicionário adquire uma grande importância, dado que é o instrumento capaz de fornecer e ampliar a informação sobre o uso da língua que o falante não nativo não possui. É importante ressaltar que a autora, recordando Ezquerria (1982), afirma que o dicionário, apesar de aperfeiçoar os conhecimentos dos consulentes, não serve para qualquer tarefa porque tem limitações e, para dominar uma língua, seriam necessárias muito mais informações que um dicionário é capaz de acolher. Assim, alerta para o fato de que os dicionários para aprendizes costumam ser utilizados por seus consulentes, principalmente, para atividades decodificadoras, mesmo os que almejam ter um viés codificador.

Antes mesmo de avançar nas discussões sobre os objetivos específicos do dicionário aplicado ao ensino, é interessante recordar uma consideração de Castillo Carballo, García Platero (2003, p.335) na qual afirmam que o dicionário (como uma obra em geral e não um que seja específico para aprendizes), da perspectiva do usuário, é uma obra total que contém tudo: *“Desde la perspectiva del usuario, el diccionario es una obra total, que lo contiene todo”*. Ao contrário de um dicionário para aprendizes que será constituído de um repertório seletivo.

De igual forma, seguindo as afirmações dos mesmos autores, é fundamental destacar que o dicionário deve cumprir uma função específica, que é diferente, mas deve estar vinculada às funções de outros materiais didáticos utilizados no ensino de LE. Refletindo sobre este postulado podemos citar dois autores: Ezquerria (1996 [apud Castillo Carballo, García Platero (2003, p.336)]):

[...] hay que tomarlo (el diccionario) como un texto a partir del cual realizar la enseñanza o con el que servirse en ella. **De este modo el diccionario se nos presenta como un elemento en la actividad didáctica** [grifo nosso]⁷².

⁷² [...] há que tomá-lo (o dicionário) como um texto a partir do qual realizar o ensino, ou com o qual servir-se nela. Deste modo o dicionário se apresenta como um elemento da atividade didática.].

E Martín García (1999, p.63-64):

[...] debe existir una relación entre los manuales y los DMA. De hecho sería muy conveniente que se pudiera disponer de un diccionario según el nivel y según la edad [...] del mismo modo que existen manuales y métodos por niveles y por edades. En este sentido los diccionarios guardarán estrecha relación con los manuales y serán de gran ayuda para los estudiantes⁷³.

Podemos observar que ambos os autores consideram o dicionário como um instrumento didático que é importante à aprendizagem de idiomas. Neste sentido, Ezquerra menciona que os repertórios lexicográficos devem ser utilizados como elementos integrantes das atividades didáticas, isto é, como um complemento à metodologia empregada. Porém, os postulados referentes à utilização de repertórios lexicográficos no ensino de LE, ao longo dos anos foram mal entendidos e tiveram como consequência um reflexo negativo na lexicografia prática. Verificamos que os métodos (exceto o Gramática-Tradução) nunca estiveram vinculados ao uso do dicionário, que ficou relegado ao papel de acessório na aprendizagem do idioma. Papel que a citação de Martín García pretende abominar, com a defesa da vinculação entre métodos, materiais para o ensino de línguas e dicionário. Tal postura nos parece fundamental para o desenvolvimento de uma Lexicografia Didática. Outra postura fundamental ao desenvolvimento de uma verdadeira Lexicografia Didática, é atrelar as obras lexicográficas ao perfil de usuário a quem se dirigem. Assim, esse é o nosso próximo assunto: estabelecer o perfil de nosso usuário.

1.5 O Perfil do Usuário

De acordo com os teóricos da lexicografia pedagógica, tais como Jackson (2002), Binon, Selva, Verlinde (2004), uma das maiores inovações desta área de estudos foi a inserção da perspectiva do usuário na constituição de repertórios lexicográficos para utilização como material didático no ensino de idiomas. Faz-se necessário, pois, traçar o perfil do consulente que imaginamos para este trabalho.

⁷³ [...] deve existir uma relação entre os manuais e os DMA. De fato seria muito conveniente que se pudesse dispor de um dicionário segundo o nível e segundo a idade [...] do mesmo modo que existem manuais e métodos por níveis e por idades. Neste sentido os dicionários guardarão estreita relação com os manuais e serão de grande ajuda para os estudantes].

Segundo afirmamos ao princípio deste primeiro capítulo, nossa intenção ao discutir os enfoques curriculares nos quais se baseia o ensino da língua espanhola como LE era poder caracterizar com precisão o perfil do potencial usuário de um dicionário de espanhol voltado para brasileiros. Estes marcos seriam utilizados para identificar o quê, e como deve aprender a língua espanhola em cada um dos diferentes níveis. De posse destas informações, aliadas a nossa experiência docente, poderemos presumir algumas características e procedimentos que comporão o processo de aprendizagem. Tais informações serão fundamentais para a inserção do dicionário como um instrumento integrante deste processo.

Nesta direção caracterizaremos nosso usuário com base em cinco pontos:

- a) a língua materna;
- b) a língua estrangeira que está aprendendo;
- c) o nível educacional em que se encontra⁷⁴;
- d) o nível de competência de acordo com MCRL;
- e) as diferentes competências a ser desenvolvidas de acordo com Plano Cervantes.

			Competências a ser desenvolvidas em cada nível
Língua Materna	Língua portuguesa		
Língua Estrangeira	Língua espanhola		
Nível Educacional	Ensino superior		
Nível de competência (MCRL)	A= usuário básico		Ser capaz de comunicar-se em situações muito cotidianas com expressões de uso muito frequentes e utilizando vocabulário e gramática básica.
Nível Competência (Cervantes)	Nível Inicial	compreensão auditiva	Compreender conversas cotidianas.
		expressão oral	Ser capaz de utilizar modelos orais simples que permitam uma comunicação cotidiana.
		compreensão leitora	Ser capaz de selecionar informações em documentos autênticos e compreender globalmente textos de pouca extensão.
		expressão escrita	Redigir textos descritivos curtos e de estruturas simples.

Quadro 2: Perfil de usuário.

⁷⁴ Esta informação será fornecida com base no sistema educativo brasileiro, que de acordo com a LDB (lei de diretrizes e bases da educação brasileira) divide-se em: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior.

A partir deste quadro, tornam-se claras as competências que deve adquirir o usuário a quem se destinará o repertório lexicográfico cujas sugestões este trabalho visa fornecer. Em um âmbito geral do ensino de espanhol, estas deverão ser as habilidades contempladas por nosso consulente. Em relação às necessidades específicas em torno da valência verbal, discorreremos mais adiante.

A partir destas reflexões trataremos de discutir as diferentes tipologias de dicionários como a finalidade de encontrar um lugar onde possamos ancorar um dicionário voltado para um usuário aprendiz de LE. Após encontrarmos uma tipologia que abarque o repertório lexicográfico com o que trabalharemos, faremos uma detalhada caracterização de como deve ser esta obra dicionarística voltada para os aprendizes de uma LE.

2 TIPOLOGIAS DE DICIONÁRIOS E DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES

2.1 Tipologias de Dicionários

Elaborar tipologias de dicionários tem como objetivos principais determinar quantos tipos diferentes de dicionários existem e quais são as suas características definitórias. Separar e caracterizar obras lexicográficas produzidas em diferentes momentos e para diferentes finalidades é uma tarefa bastante complexa, como propriamente mencionou Hartmann (2001, p. 68)⁷⁵. Ainda assim, há que se tentar estabelecer padrões sistemáticos sob os quais seja possível enquadrar as diferentes obras lexicográficas produzidas. Com o avanço da produção lexicográfica atual surgem muitas obras com diferentes características, assim os critérios para classificá-las também são de diferentes ordens.

Sabemos que não encontraremos uma taxonomia que seja totalmente completa e que seja capaz de cobrir toda a diversidade de obras lexicográficas existentes na atualidade, até porque há traços que caracterizam cada tipo de dicionário, mas tal repertório lexicográfico não estará restrito uma única categoria de traços. Tal incompletude de categorização taxonômica resulta em inadequações metodológicas no momento de tentar classificar os repertórios lexicográficos, pois algumas vezes alguns autores identificam determinada obra sob uma taxonomia e logo outro autor identifica o mesmo tipo de obra sob outra taxonomia, por exemplo, fazendo com que não haja uniformidade nas categorizações a que temos acesso. O próprio Hartmann (2001, p. 73), após discorrer acerca de algumas diferentes tipologias de dicionários propostas, chega à conclusão (citando Béjoint) de que os dicionários apresentam mais possibilidades do que pode classificar uma tipologia, por isso nenhuma tipologia conseguiu estabelecer traços suficientes para classificar todos os dicionários.

⁷⁵ Nas palavras do autor: “No one knows, and hardly anyone has ever attempted to guess, how many dictionaries have been produced and throughout history and different culture, languages and regions of the world. Various lists of dictionaries have been made, of course, in the form of library catalogues, bibliographies and ‘booking print’”. [Ninguém sabe, e dificilmente alguém já tentou adivinhar, quantos dicionários foram produzidos através da história e das diferentes culturas e regiões do mundo. Várias listas de dicionários foram produzidas, é claro, na forma de catálogo de biblioteca, bibliografias e *booking print*.]

Para este trabalho, no que concerne a categorização de obras lexicográficas, ressaltaremos as visões de Engelberg, Lemnitzer (2004), Hartmann, James (2001), Martínez de Souza (1995), Haensch (1982), Jackson (2002) e Binon, Selva, Verlinde (2004).

2.1.1 Tipologia de Engelberg, Lemnitzer (2004)

Engelberg, Lemnitzer (2004, p.21) separam os repertórios lexicográficos em duas dicotomias básicas que confronta dicionários gerais e dicionários especiais. Os dicionários gerais estão divididos em:

- a) dicionário padrão;
- b) dicionário enciclopédico, e
- c) dicionário histórico.

Os dicionários especiais estão categorizados de acordo com orientação:

- a) informativa (dicionários sintagmáticos, paradigmáticos no plano do conteúdo, de orientação informativa e paradigmáticos no plano da expressão);
- b) pelo tipo de lemas (dicionários seletivos por critérios pragmáticos, seletivos por critérios históricos, seletivos por critérios semânticos e seletivos por critérios formais);
- c) pelo público alvo (dicionários didáticos), e
- d) pelo critério de variação (dicionários de variedades lingüísticas e dicionários de informações textuais).

Podemos observar que a categorização proposta pelos autores se vale, basicamente, de critérios lingüísticos e funcionais⁷⁶ para classificar as obras às quais se referem, deixando de

⁷⁶ Entenderemos critérios lingüísticos como os que se baseiam nas características das línguas, ou ainda os que se baseiam em alguma teoria lingüística. Tais critérios analisam aspectos como: o tipo de informação tratada (sobre palavras – lingüística, sobre coisas – enciclopédica), o número de línguas utilizado, o tipo de léxico empregado (geral, especializado), o período de tempo (sincrônico, diacrônico), a estrutura de acesso (semasiológico, onomasiológico), a abordagem lingüística (descritiva, prescritiva), entre outros aspectos. Entenderemos como critérios funcionais os que se referem à função exercida pela obra dicionarística, isto é, o seu possível emprego, como, por exemplo, os dicionários orientados por públicos alvos (dicionário escolar, ou de aprendizagem). Hartmann (2001, p. 69) denomina “contextos de atividades” [activity contexts].

fora os critérios fenomenológicos⁷⁷ de classificação. Assim, a principal dicotomia: dicionários gerais *versus* dicionários específicos está baseada em um critério puramente funcional. Tal postura fecha a taxonomia proposta para que se possam acrescentar outros fatores de categorização chamados de fenomenológicos, isto é, os que podem ser observados e interpretados por um consulente, tais como o tamanho e o formato dos dicionários.

2.1.2 Tipologia de Hartmann, James (2001, s.v. *typology*)

Hartmann, James (2001) apresentam uma classificação completamente diferente da anterior⁷⁸, com uma proposta de apresentação icônica, no formato de um círculo. Sua proposta de segmentação é bastante dicotômica, contrastando duas realidades - obras de caráter geral e obras de caráter especializado - separando informação lingüística de informação factual. Nesta tipologia, para que se permita observar o lugar que ocupa cada obra é necessário que façamos a intersecção entre dois planos: por exemplo, “geral” x “lingüístico”, onde encontramos dicionários como os dicionários para aprendizes⁷⁹, o dicionário bilíngüe⁸⁰ e o dicionário geral⁸¹. Na intersecção entre os planos “geral” x “factual”, encontramos obras como as enciclopédias⁸² e os almanaques⁸³. Entre os planos especializados x lingüístico, estão os dicionários de estrangeirismos⁸⁴ e os dicionários de parônimos⁸⁵. Entre os planos especializados x factuais encontramos os dicionários de tecnoletos, tais como os de química⁸⁶ e os de direito⁸⁷. Com esta intersecção entre os planos é possível verificar-se o lugar exato que cada obra ocupa no interior da classificação tipológica.

⁷⁷ Entenderemos como critérios fenomenológicos os que podem ser observados e interpretados. Basicamente dependem da observação de um consulente, como, por exemplo, o tamanho de uma obra lexicográfica (pequeno dicionário, grande dicionário). Ou ainda, de acordo com Hartmann (2001, p. 69), são as classificações baseadas em aspectos como forma e conteúdo.

⁷⁸ De acordo com Welker (2005, p.42) a tipologia de Hartmann, James não se limita aos dicionários, mas apresenta uma classificação geral de obras de consulta. Concordamos com esta afirmativa, visto que no apêndice em que tratam das informações factuais podemos encontrar até mesmo guias de viagem (no original [travel guide]) e Atlas (no original [Atlas]).

⁷⁹ [learner's dictionaries]

⁸⁰ [bilingual dictionaries]

⁸¹ [general dictionaries]

⁸² [encyclopedia]

⁸³ [almanack]

⁸⁴ [dictionaries of foreignisms]

⁸⁵ [dictionaries of confusable]

⁸⁶ [dictionaries of chemistry]

⁸⁷ [dictionaries of law]

Esta tipologia, igual a anterior, se mostra totalmente fechada à inclusão de outros critérios classificatórios, assim como também não considera os critérios de classificação fenomenológicos e encerra a discussão nas quatro grandes dimensões: geral x específico, lingüístico x factual, como se estas dimensões servissem de modelo para qualquer repertório lexicográfico. Neste sentido, Welker (2005, p.43) faz uma nova proposta baseada no esquema de Hartmann, James (2001), onde as duas grandes dicotomias são: dicionários de língua x outras obras de consulta, que ainda seriam separadas (ambas) em formatos impressos x formatos eletrônicos.

2.1.3 Tipologia de Martínez de Souza (1995, s.v. *diccionario*)

Martínez de Souza (1995) propõe uma classificação tipológica bastante exaustiva, no entanto pouco elucidativa, no sentido em que não explica exatamente o que entende por alguns dos tipos de dicionários que propõe. Divide a classificação em quatro macro critérios:

- a) critério léxico;
- b) critério sintagmático;
- c) critério paradigmático e
- d) critério terminológico.

Menciona, ainda, “outras classificações”⁸⁸, que se subdivide em “história”, “língua”. A categorização proposta por Martínez de Souza apresenta uma categoria de dicionários que se aplica somente ao âmbito da língua espanhola, o *Diccionario de Autoridades*. Desta forma, fica evidente que não é uma tipologia que possa ser aplicada a muitas tradições dicionarísticas. Sua tentativa de categorização dos diferentes tipos de dicionários é um pouco confusa, na medida em que não explicita o porquê de separar os quatro primeiros critérios dos critérios históricos e de língua. Desta forma, se espera o aparecimento de obras completamente diferentes; no entanto, isso não ocorre, aparecem dicionários bastante conhecidos, tais como o *escolar*. Diferentemente das outras duas tipologias apresentadas, esta

⁸⁸ É interessante observar que na categoria “outras classificações”, na subdivisão “língua” estão obras muito importantes e comuns, como o dicionário monolíngüe e o bilíngüe, por exemplo. Tal classificação demonstra a dificuldade do autor em apontar critérios que separem de forma mais exata as obras que classifica como de “língua”, logo se apóia no critério do número de línguas.

contempla critérios fenomenológicos, quando separa os dicionários por extensão e formato, onde inclui, por exemplo, dicionário breve, grande e pequeno.

2.1.4 Tipologia de Haensch (1982)

Haensch (1982, p.95-187) apresenta uma tipologia muito mais detalhada que os demais autores apresentados até o momento. Seu trabalho de categorização das obras lexicográficas se baseia em critérios de diferentes ordens e em características específicas de cada um dos tipos de repertórios lexicográficos organizados em sua tipologia. Assim como Hartmann (2001, p.69) (citado no início deste ponto sobre as tipologias), o autor aponta a dificuldade em categorizar os diferentes tipos de dicionários⁸⁹. Atribui esta dificuldade classificatória, basicamente, a dois fatores:

- 1º) porque não foram somente fatores lingüísticos, mas sim históricos e culturais, que influenciaram o surgimento de diferentes tipos de obras lexicográficas, e
- 2º) porque as obras lexicográficas existentes apresentam uma combinação de traços pertencentes a categorias de classificação totalmente diferentes.

Assumindo este postulado, o autor procurou incluir em sua tipologia critérios de categorização bastante diferentes, que podemos dividir em três grandes grupos: lingüísticos, histórico-sociais e práticos. Desta forma, divide sua tipologia em dois grandes blocos: “A tipologia das obras lexicográficas do ponto de vista da lingüística teórica”⁹⁰ e “A tipologia das obras lexicográficas segundo critérios histórico-culturais e práticos”⁹¹.

a) Primeiro bloco: *La tipología de las obras lexicográficas desde el punto de vista de la lingüística teórica*, a fim de tipificar as obras lexicográficas, adota critérios lingüísticos que se baseiam nos diferentes modos de ser da língua e nos diferentes aspectos da descrição

⁸⁹ Nas palavras do autor (p. 95) “*La clasificación de las obras lexicográficas constituye una tarea muy ardua y plantea no pocos problemas, tanto teóricos-lingüísticos como prácticos*”.

⁹⁰ No original: [La tipología de las obras lexicográficas desde el punto de vista de la lingüística teórica].

⁹¹ No original: [La tipología de las obras lexicográficas según criterios histórico-culturales y prácticos].

lingüística. Assim, descreve e discute a terminologia empregada nas obras lexicográficas⁹², ora pelo objeto de descrição produzir um determinado discurso (como, por exemplo, os glossários constituem um discurso individual, e os *tesaurus* constituem um discurso da coletividade), ora pelo enfoque da descrição lingüística (como os dicionários onomasiológicos e dicionários semasiológicos). Utiliza, pois, critérios variados para descrever diferentes obras.

b) Segundo bloco: *La tipología de las obras lexicográficas según criterios histórico-culturales y prácticos*, que o autor divide em outros dois subitens: “Os tipos de dicionários: panorâmica histórica-cultural”⁹³ e “Tipologia de dicionário segundo critérios práticos”⁹⁴.

1º) O primeiro subitem está dedicado a uma exaustiva descrição das obras lexicográficas e suas denominações por uma perspectiva história relacionando sempre à perspectiva da evolução sociocultural (que acaba sendo o fator determinante dos tipos de obras e suas nomenclaturas, mais do que fatores teóricos-lingüísticos).

2º) O segundo subitem – que é bem mais extenso que o primeiro – (referente à tipologia dos dicionários de acordo com questões práticas) é, segundo Haensch (1982, p.126), a melhor forma de diferenciar, de fato, os diferentes tipos de obras lexicográficas, já que podem reunir uma série de critérios práticos e observáveis para nomear uma obra em lugar de atribuir-lhe uma nomenclatura arbitrária. Tais critérios podem ser:

- formato e extensão da obra lexicográfica

Segundo o autor, é o fator que condiciona o número de entradas. Pode ser um critério difícil de empregar se os adjetivos utilizados para descrever a obra não forem bem empregados, por exemplo, um dicionário de bolso deve ter, realmente, tamanho reduzido. Desta forma, para que se obtenha uma classificação pelo formato e extensão mais realistas devemos considerar as medidas, o número de tomos e o número de páginas do dicionário, assim como o número de entradas.

⁹² O autor utiliza o termo “*codificaciones lexicográficas*”, como um possível sinônimo de obras lexicográficas. Haensch (1982, p. 103) aponta que devido à falta de uma denominação genérica que seja comumente aceita, empregará os termos “obras lexicográficas” e “instrumentos lexicográficos”.

⁹³ No original (p. 104) [Los tipos de diccionarios: panorámica histórico-cultural].

⁹⁴ No original (p. 127) [Tipología de diccionarios según criterios prácticos].

- caráter lingüístico ou enciclopédico

De acordo com Haensch (1982, p.128), ao falarmos em dicionários convém distinguir os que têm um caráter lingüístico dos que não tem. Assim, os que possuem um caráter lingüístico são chamados de dicionários de língua ou dicionários lingüísticos, que configuram um repertório de signos lingüísticos, cujas informações acerca destes são explicadas por uma metalinguagem. Este tipo de obra lexicográfica costuma apresentar mais classes de palavras que os dicionários não lingüísticos.

Os dicionários não lingüísticos são chamados de temáticos, ou enciclopédias. Apresentam uma definição que acrescenta informações além das lingüísticas, isto é, versam também sobre as coisas. Ambas as obras lexicográficas, tanto lingüísticas, como não lingüísticas, apresentam características diferentes que, no entanto, algumas vezes se tornam difíceis de separar, visto a necessidade de o lexicógrafo ter que recorrer a informações sobre o mundo para construir uma definição lexicográfica, e vice-versa. Neste sentido, o autor apresenta o dicionário enciclopédico como uma forma híbrida, apresentando tanto informações lingüísticas, quanto enciclopédicas.

- sistema lingüístico em que se baseia o dicionário

Os sistemas lingüísticos no qual se baseiam as obras lexicográficas para descrever semanticamente os vocábulos podem ser de dois tipos:

- a) baseado no autor do dicionário (ou em um grupo de autores) ou
- b) em um *corpus*.

- número de línguas

O critério de separação pelo número de línguas contempladas pelo dicionário é uma outra opção proposta por Haensch. Então, o dicionário que contemple somente uma língua será monolíngüe, em contrapartida, o que contemple mais de uma língua será plurilíngüe (apresentando equivalentes em lugar de uma descrição metalingüística) – podem dividir-se em bilíngüe (duas línguas contempladas) e multilíngüe (mais de duas línguas contempladas).

- seleção do léxico

- a) vocabulário geral *versus* parcial

Os dicionários que registram o vocabulário geral de uma língua não registram a totalidade dos vocábulos de tal língua, mas sim uma seleção representativa do vocabulário

mais usual desta língua. Os dicionários chamados de parciais são aqueles que dão conta de um vocabulário selecionado de alguma forma, registrando um tipo de seleção: diatópica (vocabulários dos usos locais de uma língua e dialetos), diastrática (o léxico dos socioletos), diatécnica (se refere ao vocabulário técnico), diafásica (marcação das diferentes conotações de uma palavra), diainTEGRativa (registra a integração entre palavras e expressões em diferentes línguas), dianormativa (se refere à inclusão, ou exclusão de palavras na norma culta).

b) codificação exaustiva *versus* seletiva

O autor atenta para a inexistência de um dicionário total, que denomina como integral ou exaustivo⁹⁵, e afirma que tanto os dicionários gerais, como os parciais, ao qual dá como sinônimo “especializado”, podem ser exaustivos ou seletivos. Por exemplo, um dicionário parcial de uma área técnica pode ser exaustivo do vocabulário desta área.

c) critérios cronológicos

O critério cronológico pode dividir os dicionários de duas formas: os dicionários diacrônicos (que estudam a evolução do vocabulário através do tempo) e os dicionários sincrônicos (que registram o vocabulário da língua, ou uma seleção dele, em um dado momento). Se atenta para o fato de praticamente não haver sincronia sem diacronia.

d) caráter prescritivo *versus* descritivo

O caráter prescritivo, ou normativo, também pode estar presente, de certa forma, nos dicionários descritivos, pelo mero fato de que estes podem representar a codificação de um vocabulário e pelo fato de ser muito difundida a sua forma impressa.

Entre os dicionários prescritivos, isto é, de função normativa, estão os dicionários acadêmicos, os escolares, os de dúvidas e dificuldades, os de produção, entre outros. Por sua vez, os dicionários descritivos têm como objetivo descrever o léxico realmente utilizado em uma língua sem o critério purista.

e) ordenação dos lemas

A ordenação dos lemas é o fator que condiciona a macroestrutura de um dicionário. Assim, podemos dividi-los em dicionários semasiológicos (que ordena os materiais por

⁹⁵ No original [exaustivo o integral].

significantes) e dicionários onomasiológicos (que ordena os materiais por conceitos)⁹⁶. Os dicionários semasiológicos costumam apresentar um ordenamento alfabético, contudo, há outras formas de apresentar a informação, por exemplo, agrupamento por famílias léxicas.

f) finalidades específicas dos dicionários

O fim para o qual será utilizado o dicionário pode representar um critério de categorização. Na categoria de dicionários para propósitos específicos encontramos dicionários tais como: dicionários monolíngües, plurilíngües, terminológicos, de aprendizagem, etc.

Nesta vasta tipologia proposta por Haensch (1982) são apresentados diversos critérios de diferentes ordens para classificar as obras lexicográficas. Assim, a classificação de dicionários se torna uma atividade bastante completa, com a proposta de aplicação de critérios lingüísticos, funcionais e fenomenológicos⁹⁷. Devido ao fato de ser bastante detalhada, essa proposta de tipologia pode ser utilizada para o trabalho com vários tipos de dicionários e pode ser aplicada a uma grande diversidade de tradições lexicográficas⁹⁸.

2.2 O Lugar do Dicionário para Aprendizes nas Tipologias de Dicionários

Quando tratamos das tipologias de dicionários de acordo com diferentes autores, sob diferentes perspectivas, observamos que nem todos citam, e tampouco definem o dicionário para aprendizes de línguas estrangeiras. Tal fato, gera uma dificuldade em homogeneizar o conceito desse tipo de obra lexicográfica e de caracterizá-la frente a outros tipos de obras. Desta forma, na tentativa de caracterizar esse conjunto de repertórios lexicográficos voltado aos aprendizes de LE, recorreremos a duas contribuições de autores que não se ocuparam em estabelecer uma categorização de todas as obras lexicográficas para então apontar o lugar do dicionário para aprendizes, mas sim foram diretamente à discussão do lugar que deve ocupar

⁹⁶ Para um detalhamento sobre os conceitos de semasiologia e onomasiologia, confronte-se com Baldinger (1966).

⁹⁷ É interessante observar que mesmo para critérios que dependem da observação de um sujeito como, por exemplo, a denominação pequeno ou grande dicionário Haensch (1982) propõe que sejam utilizadas medidas físicas a fim de tornar menos subjetiva a classificação.

⁹⁸ Diferente da tipologia de Martínez de Souza (1995) que menciona uma categoria que se aplica somente à tradição lexicográfica espanhola.

o dicionário para aprendizes e quais são as características que tais obras devem possuir para desempenhar esta função didática, são eles: Jackson (2002) e Binon, Selva, Verlinde (2004).

2.2.1 Apreciação das Tipologias Analisadas: a procura de um lugar para o Dicionário voltado a Aprendizes

Na tipologia proposta por Haensch (1982, p.158) é citado o dicionário de aprendizagem (DA) que, segundo o autor, está destinado às pessoas que aprendem uma língua estrangeira e tem a finalidade de ajudar a utilizar corretamente um vocabulário não muito extenso desenvolvendo a competência lingüística do aprendiz, o que evitaria a acumulação de um grande número de vocábulos que o aluno não saberá empregar.

Duas críticas cabem às suas colocações:

1º - O que o autor entende por “utilizar” um vocabulário? Serão atividades receptivas, produtivas, ou ambas? Tal especificação não aparece.

2º - O que é a competência lingüística do aprendiz lingüístico? A explicação acerca de tal competência não é desenvolvida pelo autor, não é possível distinguir se tratam-se de competências comunicativas, lexicais, gramaticais, etc., ou todas elas juntas. Embora saibamos que tais reflexões dificilmente seriam mencionadas por este autor, dada a data de publicação da obra, assinalamos tal insuficiência para tentar mostrar o panorama sob o qual se estabeleceu a investigação, e que acreditamos que até a atualidade ainda não foi completamente resolvida no âmbito lexicográfico. Outra questão que podemos ponderar é em relação à extensão do vocabulário citado pelo autor: quanto, exatamente, seria esse “não muito extenso” não há nenhuma pista no texto.

De acordo com nossa observação preliminar, somada à descrição fornecida pelo autor, imaginamos que o dicionário caracterizado por Haensch seja o tipo que hoje conhecemos como “dicionário de aprendizagem” que está destinado a aumentar a massa vocabular do aluno⁹⁹. Esse tipo de dicionário está voltado, sobretudo, para a aquisição de vocabulário,

⁹⁹ De acordo com Binon, Verlinde (2000, p. 95): “Para nós, um dicionário de aprendizagem não é somente um dicionário para aprendizes, mas um dicionário que tem como objetivo favorecer a aquisição do vocabulário de

diferentemente dos “dicionários para aprendizes”¹⁰⁰ que estão voltados, aparentemente, para atividades de produção lingüística em LE e não somente para atividades receptivas, ou de compreensão. Portanto, a caracterização do dicionário proposta por Haensch não permite concluir se este é um dicionário que possibilita aos aprendizes o desenvolvimento de atividades produtivas na LE que está aprendendo.

Na tipologia proposta por Martínez de Souza (1995 s.v. *diccionario*) o autor não menciona nenhum dicionário específico para a aprendizagem de LE, e nem para aprendizes de LE. Os únicos tipos de obras, no que se refere às línguas estrangeiras que são citadas, são os dicionários bilíngües, plurilíngües, etc.

Na tipologia proposta por Hartmann, James (2001, s.v. *typology*) encontramos um lugar destinado ao dicionário para aprendizes, porém como sua proposta de categorização é icônica¹⁰¹, não há explicação do que se entende exatamente por esse tipo de obra, somente podemos afirmar que esta se encontra na esfera de informações gerais e lingüísticas.

É importante ressaltar que na tipologia de Haensch (1982, p.158), o autor aponta o *learner's dictionary* como uma tradução de *diccionarios de aprendizaje*, no português “dicionário de aprendizagem”, que como já mencionamos, não é o mesmo que “dicionário para aprendizes de LE”, visto que as atividades lingüísticas produtivas, não conformam o objetivo principal dos dicionários de aprendizagem, que têm como prioridade aumentar o vocabulário do aluno de LE e não auxiliar em atividades produtivas. Desta forma, não é possível saber se Hartmann, James entendem *learner's dictionary* da mesma forma que Haensch (1982, p.158) ou não.

Entre as tipologias consideradas neste trabalho, somente em Engelberg, Lemnitzer (2004, p.21), se menciona o usuário da obra lexicográfica como parte integrante de uma categorização destas obras. Neste sentido, é citado o dicionário de aprendizagem, ao qual é atribuído um caráter didático. De acordo com a função apontada para este tipo de obra (didática), não ficam claras as atribuições de tais repertórios lexicográficos: se estes

uma língua, selecionando as informações, apresentando-as e organizando-as, de maneira a facilitar a integração e a memorização do vocabulário”.

¹⁰⁰ [*learner's dictionary*].

¹⁰¹ O fato da tipologia proposta pelos autores ser icônica dificulta, de certa forma, a explicitação de alguns conceitos.

dicionários de aprendizagem citados serão utilizados para a aquisição de vocabulário, ou como um instrumento didático utilizados pelo aprendiz (na aprendizagem) de uma LE.

2.2.2. A Lexicografia Pedagógica (LP)¹⁰²

Com vistas à dificuldade de encontrar nas tipologias de obras lexicográficas apresentadas um lugar para o dicionário para aprendizes de LE, para caracterizar este tipo de obras, recorreremos às contribuições da lexicografia pedagógica. Segundo Leffa (2000, p.09), nos últimos anos a ênfase da aprendizagem de línguas deixou de ser a sintaxe e passou a ser o léxico, isto é, houve uma lexicalização da aprendizagem de línguas¹⁰³. Se aceitarmos tal afirmativa, podemos apontá-la como uma das causas do crescente interesse pelo uso de dicionários no processo de aprendizagem de uma LE. Nesta direção, Binon, Verlinde (2000, p.95) questionam em seu trabalho de que forma a lexicografia pode ajudar aos professores e alunos de LE e de segunda língua, facilitando a aprendizagem.

Uma das primeiras respostas encontradas é aceitar uma convergência das preocupações entre os trabalhos do lexicógrafo e do professor de LE. Os autores afirmam que todo o lexicógrafo que queira praticar a lexicografia pedagógica deve ser também um professor, visto a necessidade de entender os aspectos práticos do trabalho didático, tais como conhecer as necessidades receptivas e produtivas do aluno, bem como as suas dificuldades. Advogando em favor da incursão dos professores na prática lexicográfica Humblé (2002, p.6), ao mencionar o dicionário de espanhol que está sendo projetado pela Universidade Federal de Santa Catarina, afirma que *“O que distingue este dicionário da grande maioria é o fato dele ter nascido da prática de professores de língua, que são mais conscientes do que os lexicógrafos de quais são as necessidades dos usuários.”*

¹⁰² Entederemos Lexicografia Pedagógica como sinônimo de Lexicografia Didática, conforme definimos anteriormente.

¹⁰³ Podemos acrescentar, ainda a proposta de Calderón Campos (1994, p.126): *“si se concibe el diccionario, además como obra de consulta, como instrumento de aprendizaje, la conexión entre diccionario y gramática puede ser muy fructífera”*. [se concebemos o dicionário, além de uma obra de consulta, como um instrumento de aprendizagem, a conexão entre dicionário e gramática pode ser muito frutífera].

2.2.3 Os Dicionários para Aprendizes

Conforme afirmamos, a Lexicografia Pedagógica é a prática lexicográfica aplicada aos problemas advindos do processo de aprendizagem de LE. Esta prática lexicográfica tem como objetivo produzir dicionários com determinadas características que possam suprir as necessidades dos aprendizes de línguas, tanto estrangeiras, quanto segundas línguas. Nesta dissertação, dedicaremos nossa atenção especialmente aos dicionários para aprendizes de espanhol brasileiros. Para isto é necessário que nos guiemos por uma teoria geral da LP que possa nos fornecer as bases para guiar a construção de um legítimo¹⁰⁴ Dicionário para Aprendizes.

Para discutir as questões referentes ao dicionário utilizado como instrumento de ensino-aprendizagem de uma LE, é fundamental recordar Humblé (2001, p.X), que define o dicionário para aprendizes nas seguintes palavras:

A learner's dictionary defines the words of a particular language in that same language for people for whom this language is not the mother tongue. Learner's dictionaries only exist for the languages most studied by foreigners: English, French, Spanish and German. A learner's dictionary aims at giving a more extensive treatment to the most frequent words of a language, although these 'most frequent words' may include up to 90.000 lexical items (*Longman Dictionary of Contemporary English*). Usually the vocabulary used in this kind of dictionary is 'controlled'. Only the, say, 2.000 most frequent words are used in the definitions. Learner's dictionaries have a negatively defined audience. They are not intended to be used by native speakers¹⁰⁵.

Para uma ampla discussão do nosso entendimento de um dicionário que cumpra importante papel no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, somaremos a esta definição de dicionários para aprendizes a sua definição de *Dicionário Pedagógico* (p. XI):

¹⁰⁴ Legítimo no sentido de uma obra que obedeça a padrões estruturados e sistemáticos de construção, e que esteja constituído em conformidade com as demais obras lexicográficas que conformam uma ou mais tradições lexicográficas.

¹⁰⁵ [Um dicionário de aprendizes define as palavras de uma língua em particular na mesma língua das pessoas para quem esta língua não é a língua mãe. Dicionários para aprendizes somente existem nas línguas mais estudadas por estrangeiros: inglês, francês, espanhol, e alemão. Um dicionário de aprendizes foca em dar um extensivo tratamento para as palavras mais usadas da língua, embora esta palavras mais freqüentes possam incluir acima de 90.000 itens lexicais (LDCE). Normalmente o vocabulário usado neste tipo de dicionário é controlado. Somente as, digamos, 2.000 palavras mais freqüentes são usadas nas definições. O dicionário de aprendizes tem um público negativamente definido. Eles não são planejados para o uso de falantes nativos.]

Pedagogical dictionaries are conceived primarily as teaching materials and secondarily as reference works. They are different from other kinds of dictionaries in that they are as much ‘tool’ as ‘study material’, and often concentrate on one particular area of the lexis of a language (e.g., *français des affaires*). As a consequence, pedagogical dictionaries are often published together with exercise material¹⁰⁶.

Unindo estas duas definições oferecidas por Humblé (2001), nos aproximamos muito da visão do dicionário que acreditamos que possa ser empregado como ferramenta indispensável na aprendizagem de LE. Portanto, para efeitos deste trabalho, o dicionário para o qual almejamos gerar parâmetros de construção será um Dicionário Monolíngüe para Aprendizizes, doravante DMA. Caracterizaremos este repertório em consonância com as definições de Humblé (2001). Logo, ele será um dicionário com o objetivo de definir as palavras da língua espanhola, em língua espanhola, para falantes nativos de língua portuguesa. Deverá ser um dicionário com vocabulário controlado e utilizado como uma ferramenta útil na resolução de tarefas, principalmente codificadoras. A partir da definição da obra em prol da qual trabalharemos nesta dissertação, é fundamental caracterizá-la. Para isto, utilizaremos prioritariamente as idéias de quatro autores: Jackson (2002) e Binon, Selva, Verlinde (2004).

2.2.3.1 O Dicionário para Aprendizizes segundo Jackson (2002)

Iniciaremos pela contribuição de Jackson (2002), que afirma que os Dicionários Monolíngües para Aprendizizes (DMA) tiveram sua primazia de inovação na última metade do século XX. O trabalho deste autor aponta justamente quais foram estas inovações e tenta justificar por que esse tipo de obra vai bem além do dicionário bilíngüe. O autor divide seu capítulo intitulado Dicionários para Aprendizizes¹⁰⁷ em cinco partes: a primeira dedicada ao surgimento dos Dicionários Monolíngües para Aprendizizes (DMAs), a segunda trata das necessidades de decodificação dos aprendizes, a terceira trata das necessidades de codificação dos aprendizes, a quarta das informações adicionais e a quinta dos DMA em CD-ROM¹⁰⁸.

¹⁰⁶ [Os dicionários pedagógicos são concebidos primeiramente como materiais para ensino e secundariamente como material de referência. Eles são diferentes de outros tipos de dicionários no fato de que são muito mais uma ferramenta do que material de estudo, e seguidamente concentram-se em uma área particular do léxico da língua (e.g., francês para os negócios). Como consequência, dicionários pedagógicos são frequentemente publicados junto com material para exercícios.]

¹⁰⁷ [dictionaries for learners].

¹⁰⁸ Os dicionários eletrônicos não serão contemplados neste trabalho, nos ocuparemos somente dos dicionários impressos.

São citados os principais DMAs¹⁰⁹ e as inovações apresentadas por cada um deles. Pudemos observar que a grande inovação entre todas as obras apresentadas foi a inserção da perspectiva do usuário (tanto as suas necessidades, quanto as suas habilidades), ou seja, o consulente passa a ser considerado uma peça fundamental na constituição de uma obra lexicográfica. No âmbito das discussões da LP, o usuário, sem dúvida, constitui um dos eixos principais sobre o qual se inscreve a problemática da construção de um dicionário.

Após analisar detalhadamente cada um dos DMAs citados o autor aponta as principais inovações aportadas pela tradição de língua inglesa, entre as quais destacamos:

- a) a inserção da informação sobre padrões gramaticais;
- b) a relevância do uso de exemplos (tanto os inventados, como os recopilados em corpora);
- c) o tratamento especial para as fraseologias;
- d) as definições com léxico controlado;
- e) o uso de corpora eletrônicos para recopilação da nominata do dicionário;
- f) a preocupação em facilitar as estruturas de acesso.

Cada uma destas inovações apresentadas deve ser utilizada para satisfazer a uma necessidade diferente do usuário. Assim, podemos separar as necessidades do usuário em dois grandes blocos:

- 1) necessidades de decodificação e
- 2) necessidades de codificação.

Sobre as necessidades de decodificação, o autor afirma que as necessidades dos consulentes nativos e estrangeiros, neste sentido, são semelhantes. O que os diferencia, portanto, é a dificuldade que podem ter os estrangeiros em compreender as definições, ou as diferentes informações encontradas no verbete¹¹⁰. Tais dificuldades são resultantes, quase sempre, da organização da microestrutura. Por outra parte, a dificuldade em encontrar a informação procurada, quase sempre, é resultante de problemas macroestruturais, que se

¹⁰⁹ Todos os dicionários citados são voltados para a língua inglesa. São eles: OALD 1948 (*Advanced Learner's Dictionary of Current English*), LDOCE 1978 (*Longman Dictionary of Contemporary English*), Collins COBUILD 1987 e o CIDE 1995 (*Cambridge International Dictionary of English*).

¹¹⁰ Como por exemplo, não reconhecer na escrita a forma fonética.

refletem na organização das entradas¹¹¹. No caso desta dissertação, o fato de trabalharmos com línguas tão próximas, como o português e o espanhol, faz com que os problemas de decodificação sejam minimizados e faz com que as dificuldades de codificação ganhem maior importância.

Um fator apontado pelo autor como problema de decodificação, é a dificuldade de relacionar a palavra procurada ao seu significado mais adequado, causada pelos lemas polissêmicos. Tal fato é uma constante entre as línguas portuguesa e espanhola. Neste caso, a solução se relaciona com a organização da microestrutura a ser fornecida pelo dicionário. Segundo Jackson (2002, p.133), tal empecilho pode ser resolvido com um simples negrito para destacar as entradas, ou subentradas. Poderíamos afirmar, ainda, que outros recursos gráficos, tais como setas, ou cores, ou fontes diferenciadas seriam capazes também de auxiliar na resolução deste problema.

Outro recurso facilitador do uso do dicionário é o uso de vocabulário controlado nas definições¹¹², que seria o fato que diferenciaria um dicionário monolíngüe para falantes nativos de um dicionário para aprendizes e que aportaria um caráter didático na compreensão das definições fornecidas.

Ao finalizar a análise da problemática da decodificação, Jackson (2002, p.134) afirma que os DMAs têm sido bem sucedidos em tornar as definições compreensíveis para seus usuários-aprendizes. Porém, não podemos esquecer que sua análise considera somente os dicionários para a língua inglesa. No caso da língua espanhola ainda estamos bastante longe do que se pode considerar o ideal em um DMA, conforme poderemos comprovar no capítulo dedicado à análise dos dicionários.

Ao tratar das necessidades de codificação de um aprendiz, Jackson (2002, p.134-139) afirma que tais necessidades surgem principalmente na escrita¹¹³. Refletindo acerca das línguas portuguesa e espanhola os problemas de produção, tanto escrita, quanto oral, supõem

¹¹¹ Em relação à problemática da estrutura de acesso trataremos, ao longo deste capítulo, de analisar como os autores se empenharam em resolvê-la, pois com vistas ao fato de nosso trabalho concentrar-se no âmbito microestrutural não nos deteremos em formular sugestões para a organização dos artigos léxicos.

¹¹² Significa que somente aparecerão nas definições os vocábulos que estiverem definidos no interior do repertório lexicográfico.

¹¹³ Humblé (2004, p.7) cita Béjoint (1981) para afirmar que para resolver os problemas de decodificação a solução seria uma boa macroestrutura, já para solucionar os de codificação a solução seria uma boa microestrutura (ambos os conceitos estão definidos no capítulo 3, pontos 3.1 e 3.2).

um esforço bastante grande, visto que ambas as línguas possuem uma flexão morfológica bastante variada o que dificulta a produção linguística¹¹⁴. Complementar a nossa observação, são apontadas em Jackson (2002, p.134-139) algumas soluções para resolver estes problemas de produção, tais como:

- a) o fornecimento de informações gramaticais abrangentes (como por exemplo, sobre a flexão dos adjetivos) para que os usuários possam construir sentenças sintaticamente naturais;
- b) as colocações, expressões idiomáticas e fraseologias devem ser contempladas, isto é, deve-se fornecer um tratamento da padronização lexical do idioma alvo.

Além da padronização na apresentação da informação lexical e gramatical, há dois tipos de informações que devem ser consideradas para a atividade de codificação: as informações de tipo semântico e pragmático que auxiliam na construção de frases apropriadas na língua alvo. Para esta mesma finalidade, e também para aprimorar o conhecimento e a compreensão do idioma em um sentido mais geral, contribuem as informações de ordem cultural e as de ordem enciclopédica, que também devem aparecer em um DMA.

Observamos, portanto, que a grande evolução dos DMAs ao longo dos anos tem sido adequar cada vez mais o trabalho lexicográfico à perspectiva do usuário, tanto às suas habilidades, quanto às suas necessidades. Desta forma, o desafio na pesquisa e na constituição destas obras já não é somente identificar os problemas de um potencial usuário, mas sim observá-los procurando encontrar soluções práticas que possam ser aplicadas ao trabalho lexicográfico. Principalmente com vistas a apresentar as informações de uma forma clara, sistemática e exequível, a fim de auxiliar nas atividades de decodificação e, principalmente, nas atividades de codificação, e que constituem o alvo principal de um DMA.

¹¹⁴ Para a língua espanhola poderíamos citar como exemplos os adjetivos que sofrem apócope ou os verbos com irregularidades em uma única pessoa gramatical, por exemplo.

2.2.3.2 O Dicionário para Aprendizizes segundo Binon, Selva, Verlinde (2004)

A proposta dos autores objetiva apresentar as tendências e inovações na lexicografia pedagógica a partir da apresentação de dois dicionários monolíngües para a aprendizagem da língua francesa, o DAFA¹¹⁵ e o DAFLES¹¹⁶. Antes de iniciar a apresentação da proposta dos autores, é necessário fazer uma observação: os autores distinguem no início de seu trabalho entre dicionários de aprendizagem e dicionários para aprendizizes. No entanto, no decorrer do texto utilizam, quase somente, o termo “dicionário de aprendizagem” indistintamente onde algumas vezes deveriam utilizar dicionário para aprendizizes. Desta forma, decidimos manter a terminologia tal como encontramos no texto original, mesmo que algumas vezes resulte confuso saber se os autores se referem aos dicionários de aprendizagem, ou aos dicionários de aprendizizes.

Os principais problemas dos dicionários atuais para aprendizizes são apontados pelos autores, e podemos assinalar que convergem com a posição de Jackson (2002):

- a) as informações sobre colocações são insuficientes;
- b) as estruturas de acesso nos dicionários para aprendizizes deixam a desejar.

Embora não mencionem inicialmente a perspectiva do aprendiz, os autores afirmam que dedicar-se à lexicografia pedagógica tem como finalidade as seguintes razões pedagógicas:

- satisfazer as necessidades da aprendizagem e da autonomia¹¹⁷ dos aprendizizes e
- suprir a carência de materiais existentes.

Assim, a tendência é que o dicionário se aproxime do aprendiz facilitando-lhe o acesso à informação que necessita. Uma forma de facilitar a consulta pode ser com a utilização da língua materna do aluno como um objeto facilitador que possa intermediar as possíveis explicações.

¹¹⁵ *Dictionnaire d'Apprendissage du Français des Affaires.*

¹¹⁶ *Dictionnaire d'Apprendissage du Français Langue Étrangere ou Seconde.*

¹¹⁷ [d'autonomisation].

Desta aproximação entre objeto e sujeito resultam as inovações na lexicografia pedagógica, sendo as principais:

a) A transdirecionalidade: movimento de transferência do saber-fazer didático de um domínio a outro e de uma língua a outra. Orienta a integração entre lexicografia e didática das línguas.

b) A multifuncionalidade: característica de uma obra que assume múltiplas funções, como por exemplo: funções de decodificação, funções de codificação, de aprendizagem, informações de auxílio cultural [*lexiculturelle*], etc. Os DMAs assumem, também, a função de mediação entre a língua materna do consulente e a língua alvo. Assim, se aceita o uso da língua materna do consulente para facilitar a consulta¹¹⁸, isto é, se cria uma necessidade de aproximação entre dicionário bilíngüe e monolíngüe para constituir um DMA. Faz-se necessária, também, a convergência de duas importantes funções: decodificação e codificação em uma mesma obra, bem como a convergência entre os trabalhos de professor de LE e lexicógrafos¹¹⁹ para que se conheçam os caminhos e as necessidades resultantes do processo de aprendizagem e também as características dos usuários. Sobre a organização da informação neste tipo de obra, os autores afirmam que o ideal é optar por uma organização mista: macroestrutura semasiológica e microestrutura onomasiológica¹²⁰.

c) A didatização progressiva dos dicionários: é necessário que os lexicógrafos sejam capazes de calcular a interferência da língua materna dos aprendizes na LE e que considerem a diferença entre a intuição do falante nativo e do aprendiz estrangeiro. Assim a apresentação da informação deve seguir alguns critérios centralizados no aprendiz e em seus processos e estilos de aprendizagem, que é o que faz do dicionário, de fato, didático e que possibilita fazer

¹¹⁸ Binon, Selva, Verlinde (2004 p. 57): “Le dictionnaire monolingue se rapproche donc du dictionnaire bilingue puisqu’il prévoit l’accès à la langue maternelle. Le bilingüe, pour être efficace, doit d’ajouter des règles d’usage, d’illustrer les possibilités de combinaison. La conclusion la plus importante qu’on peut dégager (...) est la nécessité d’une convergence, d’une integration des deux types”.

¹¹⁹ De acordo com Binon, Verlinde (2000 p.97): “O bom lexicógrafo é de preferência simultaneamente professor de língua e lexicógrafo. O bom professor de língua, quando dá definições, sinônimos, contextos, organiza o vocabulário, etc., desempenha o papel de um lexicógrafo. Ele coloca em prática os princípios da lexicografia pedagógica. Em resumo, não deveria haver divergência, mas convergência perfeita entre a abordagem e as preocupações dos dois lados”.

¹²⁰ Por macroestrutura semasiológica entendemos a ordenação dos lemas de forma alfabética, isto é, partindo de um significante para encontrar um significado. Já a microestrutura onomasiológica consiste na organização da informação que consta no verbete de forma que se possa chegar ao significante, ou seja, tal organização da informação contida permite que através da leitura do verbete o usuário possa chegar ao significante que consta na palavra entrada através das designações oferecidas.

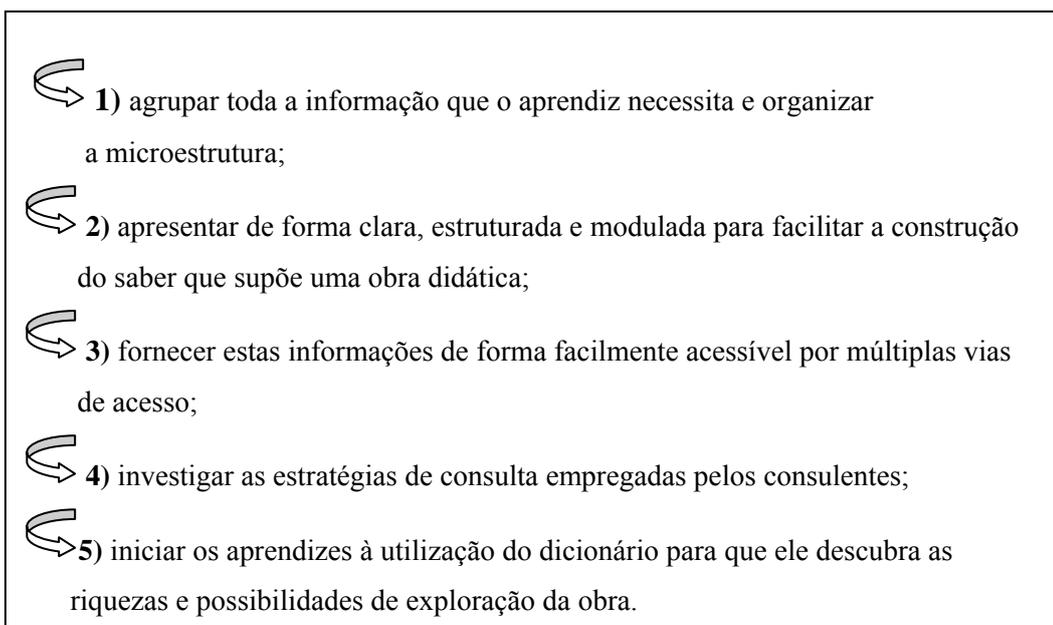
dele um instrumento de autonomização e que possa permitir uma maior responsabilidade do aprendiz pelo acesso ao conhecimento. O processo de didatização pode ser demonstrado pelo tratamento da informação morfossintática e morfológica. Por didatização entendemos a aproximação do dicionário aos materiais didáticos, isto é, assim como os materiais são “pensados” para o aprendiz, o dicionário também o seja.

Portanto, há uma aproximação entre as contribuições de Binon, Selva, Verlinde (2004) e Jackson (2002), visto que ambas apontam como a principal evolução dos DMAs a centralização do processo de construção destes na perspectiva do aprendiz e como o maior desafio a apresentação da informação de maneira adequada, coerente, sistemática e facilmente acessível. Sobre a constituição destes repertórios, Humblé (2001, p.25-26) posiciona-se de forma crítica e afirma que muitas vezes por questão de prioridades estas obras acabam não servindo nem para codificação e nem para decodificação. Conforme transcrevemos abaixo:

When one looks at learner’s dictionaries from an *encoding* point of view, learner’s dictionaries have drawbacks as well. First of all, and most evidently, one has to know what to look up. This means that in most cases a bilingual dictionary will have to be consulted prior to the learner’s dictionary. The learner’s dictionary then is used to double-check what was found in the bilingual dictionary. However, in a great many cases, somebody with a command of English good enough to understand the above mentioned definition of *cat*, will be interested in usage information, i.e. *syntax* and *collocations* (...) that information on syntax or collocates is paradoxically no priority for learner’s dictionaries, these are neither ideal *encoding* tools nor ideal *decoding* tools.¹²¹

A partir dos argumentos dos autores é possível perceber que a elaboração de um dicionário para aprendizes, com vistas à produção lingüística em LE, pressupõe um trabalho bastante árduo, se considerarmos todos os aspectos teórico-práticos expostos acima. É possível resumir o trabalho de construção e de utilização de um DMA enumerando algumas das operações que pressupõe:

¹²¹ [Quando se olha o Dicionário para Aprendizes de um ponto de vista da codificação, eles têm inconvenientes também. Primeiro, e mais evidente, é preciso saber o quê procurar. Isto significa que na maioria dos casos um dicionário bilíngüe tem que ser consultado antes do Dicionário para Aprendizes. O Dicionário para Aprendizes é então utilizado como dupla checagem do que foi encontrado no dicionário bilíngüe. Entretanto, na grande maioria dos casos, alguém com um domínio de inglês bom o suficiente para entender a definição mencionada acima de gato, se interessará por informação de uso, por exemplo, sintaxe ou colocações (...) uma vez que a informação de sintaxe ou de expressões é paradoxalmente de nenhuma prioridade para os Dicionários para Aprendizes, estas não são nem ferramentas de decodificação ou codificação].

- 
- 1) agrupar toda a informação que o aprendiz necessita e organizar a microestrutura;
 - 2) apresentar de forma clara, estruturada e modulada para facilitar a construção do saber que supõe uma obra didática;
 - 3) fornecer estas informações de forma facilmente acessível por múltiplas vias de acesso;
 - 4) investigar as estratégias de consulta empregadas pelos consulentes;
 - 5) iniciar os aprendizes à utilização do dicionário para que ele descubra as riquezas e possibilidades de exploração da obra.

Quadro 3: Elaboração e utilização de um DMA

Desta forma, podemos mencionar, lembrando Calderón Campos (1994), alguns dos principais procedimentos que ainda constituem desafios na construção de DMAs:

- a) caracterizar a quem esta dirigida a obra;
- b) incluir informações na LM do consulente;
- c) superar a separação léxico/sintaxe¹²² na representação das entradas; ou seja, nem todos os significados de uma língua podem ser representados por um único elemento léxico como significante, às vezes está representado por um sintagma;
- d) pesquisar como se usam de fato esses dicionários;
- e) explicar claramente o quê significam as palavras contidas nele com definições claras e inteligíveis, e também explicar como se usam as palavras contidas nele, isto é, incluir informações sintagmáticas e/ou pragmáticas, recurso tão valioso para o aprendiz.

¹²² Sobre a separação léxico/sintaxe, Calderón Campos (1994, p.128) afirma que esta dicotomia não representa o real funcionamento da língua, pois em alguns casos a entrada de um dicionário não deveria estar constituída de uma única palavra, mas sim de um sintagma, pois este seria o significante que realmente daria conta do significado expresso.

Com as contribuições de Jackson (2002) e Binon, Selva, Verlinde (2004) já possuímos elementos suficientes para caracterizar os dicionários para aprendizes, nosso principal objetivo de estudo nesta dissertação. De acordo com uma observação preliminar podemos apontar que uma obra para aprendizes deva compor-se das seguintes características:

- ser pensada e elaborada considerando especificamente as dificuldades de consulentes estrangeiros para um determinado par de línguas;

- considerar as diferentes formas de se aprender um idioma, os diferentes enfoques empregados nos processos de ensino/aprendizagem;

- apresentar múltiplas vias de acesso à informação;

- incluir as informações necessárias para atividades de codificação e de decodificação;

- arrolar de forma sistemática e coerente a informação;

- fazer convergir os diferentes aspectos que perpassam o processo de aprendizagem de uma LE (tais como as dificuldades, as habilidades de um usuário, o enfoque empregado), isto é, que seja um real auxílio na aprendizagem da determinada LE em relação à LM.

Recordemos que o DMA que almejamos deverá possuir um viés codificador. Assim, retomaremos alguns dos princípios apontados por Humblé (2001, p.62). O autor afirma que para codificar um aprendiz necessitará de muito mais informações do que para decodificar em LE. Porém, acreditamos que o critério que diferencia um dicionário codificador de um dicionário decodificador, não deva ser quantidade de informação, mas sim a qualidade da informação oferecida. É indiscutível que o tipo de informação oferecida para compreender uma palavra difere do tipo de informação necessária para escrever/ falar uma palavra. Nesta direção, Humblé (2001, p.63) aponta que quando o interesse é codificador o aprendiz atenta para outras informações:

When *encoding* learners look up a word they already know its meaning to some extent. They may want to confirm this meaning, but their main interest is *usage*, a combination of *syntax* and *collocation*. This kind of information can be transmitted directly or indirectly: *directly*, by means of grammar formulas and lists of collocates, and *indirectly* by means of examples. Examples are the way in which most learners expect to find this information in the dictionary. Particularly in the case of grammar, an example is more significant than the cryptic rules we find in current dictionaries.¹²³

Concordamos com o autor no que se refere ao tipo de informações que procura um aprendiz interessado em codificar. Discordamos, no entanto, da forma de apresentar esta informação que o autor propõe. A este respeito, discorreremos extensamente no capítulo 6 desta dissertação, onde nos dedicaremos a formular propostas de inclusão da valência verbal em um DMA com viés codificador.

No próximo capítulo faremos uma breve revisão de alguns conceitos do âmbito da lexicografia, para que possamos transitar mais comodamente pelo terreno dos dicionários propriamente ditos. Logo após, faremos uma análise a fim de verificar se os dicionários de espanhol disponíveis e utilizados por nosso consulente alvo apresentam minimamente estas características apontadas como fundamentais para uma obra que sirva de instrumento didático fundamental na aprendizagem de língua estrangeira.

¹²³ [Quando aprendizes codificadores procuram uma palavra eles já sabem seu significado em uma certa extensão. Eles podem querer confirmar este significado, mas seu principal interesse é no uso, uma combinação entre sintaxe e colocação. Este tipo de informação pode ser transmitida direta ou indiretamente: diretamente, através de fórmulas gramaticais e listas de colocações; e indiretamente, através de exemplos. Os exemplos são o modo pelo qual a maioria dos aprendizes espera encontrar este tipo de informação no dicionário. Particularmente no caso da gramática, um exemplo é mais significativo do que as complexas regras que encontramos nos dicionários atuais].

3 FUNDAMENTOS DE LEXICOGRAFIA

A Organização do Dicionário

Para fins de organização do trabalho de confecção e do entendimento dos dicionários podemos dividi-los em três estruturas básicas: a macroestrutura, a microestrutura e a medioestrutura¹²⁴. De acordo com Hartmann (2001, p.64), da macroestrutura fazem parte todos os lexemas ordenados em uma listagem, geralmente organizados em ordem alfabética. De acordo com o mesmo autor, a microestrutura é a parte onde há um detalhamento da informação contida nas entradas, isto é, consiste em um ordenamento estruturado, geralmente hierárquico, desta informação. Neste sentido, Welker (2005, p.82) citando Baldinger (1960) afirmou que as microestruturas têm que ser organizadas dentro de uma macroestrutura. Desta forma, entenderemos a macroestrutura como a progressão vertical de um repertório lexicográfico, isto é, todo o arrolamento dos verbetes.

Neste capítulo, nos deteremos a apresentar e discutir a organização dos dicionários partindo dos conceitos de Macroestrutura e Microestrutura, bem como dos elementos que as compõem, tal como apresentaremos a seguir.

¹²⁴ Por medioestrutura entendemos o sistema de remissões que há entre os diferentes lemas que compõem a macroestrutura de um dicionário. Este sistema de referências cruzadas tem como objetivo remeter o usuário de um lugar a outro no dicionário. É possível, também, que essas remissões a diferentes informações ocorram também para fora do dicionário, é o caso, por exemplo, quando cita-se a fonte de onde foi extraída tal informação. Neste trabalho não nos deteremos em problemas medioestruturais, por entendermos que este sistema de remissões não deverá aparecer, necessariamente, em um DMA, visto a dificuldade de consulta que impõe ao aprendiz iniciante.

3.1 A Macroestrutura

3.1.1 O Conceito de Macroestrutura

Hausmman, Wiegand (1989, p.328) definem a macroestrutura como o conjunto dos lemas de um dicionário que pode conter todas as unidades tratadas, assim, a organização dos lemas também pertence à macroestrutura. Afirmam que os problemas macroestruturais são problemas tipicamente de estrutura de acesso¹²⁵.

Castillo Carballo (2003, p.81) propõe o conceito de macroestrutura oferecido por Rey-Debove (1971) no qual a macroestrutura do dicionário é a soma dos lemas e entradas que possuem uma leitura vertical e parcial, sob esta mesma conceituação a autora inclui, também, a nomenclatura¹²⁶. É importante observar que outros autores recorrem de igual forma a esta definição “clássica” de macroestrutura (clássica no sentido de que foi uma das primeiras a explicitar formalmente este conceito que é bastante revisitado¹²⁷), porém ressaltam que esta definição não dá conta de todos os aspectos que se referem a este constituinte do dicionário, visto que não menciona aspectos importantes como: quais e quantos são os verbetes que devem constituir a macroestrutura, de que forma estarão organizados, ou ainda, quais serão os critérios para sua seleção. Tais aspectos relativos à macroestrutura ainda não são um consenso entre os autores, conforme podemos observar na definição extraída de Hartmann, James (2001).

- Hartmann, James (2001, s.v. *macrostructure*¹²⁸)

The overall LIST structure which allows the compiler and the user to locate information in a REFERENCE WORK. The most common format in western dictionaries is the alphabetical WORD LIST (although there are other ways of ordering the HEADWORD, e.g. thematically, chronologically or by frequency), which constitutes the central component. This supplemented by of the work.

¹²⁵ Entendemos como estrutura de acesso o índice formal de busca de uma palavra-entrada no interior da macroestrutura de um dicionário, isto é, são os diferentes sistemas utilizados no arranjo macroestrutural que permitem ao consulente encontrar o verbete desejado.

¹²⁶ A esse respeito, Welker (2005, p.81), citando Béjoint (2000), faz uma observação sobre o uso indiscriminado do termo *macroestrutura*, afirmando que é preferível usar o termo *nomenclatura* como sinônimo de *word-list*, visto que a macroestrutura serve também para referi-se à forma como o conjunto de entradas está organizado no dicionário, e não somente às entradas arroladas.

¹²⁷ Tais como Bugueño (2006) e Welker (2005).

¹²⁸ [A estrutura total da lista que permite ao compilador e ao usuário localizarem a informação no trabalho de referência. O formato mais comum nos dicionários ocidentais é a lista de palavras alfabética (embora existam outros modos de se ordenarem as entradas, por exemplo, tematicamente, cronologicamente ou por frequência), que constitui o componente central].

Podemos mencionar também uma definição de macroestrutura oferecida por Finnato (1993, p.20), que remete à Dubois (1971)¹²⁹. A autora afirma que a macroestrutura do dicionário é a sua totalidade enquanto signo-texto, que seria um objeto cultural, texto ou obra pedagógica que abriga o arrolamento de signos lingüísticos e suas características. Tal definição pretende ser, em certo sentido, um pouco mais abrangente por mencionar a questão da “totalidade”, porém esta totalidade a que se refere também não dá conta de alguns dos aspectos citados anteriormente como, por exemplo, quais são os itens que devem ser arrolados.

Damin (2005, p.56) afirma que a macroestrutura corresponde à estrutura geral do dicionário entendida como o conjunto total dos lemas do dicionário, que é gerado pela aplicação de parâmetros reguladores, os quais são específicos para cada tipo de dicionário. Mais adiante a autora afirma que estes parâmetros devem dar conta de quantos e quais são os tipos de unidades que devem integrar a macroestrutura e, também, da organização de tais unidades no conjunto da nominata. Podemos perceber que esta conceituação já considera muitos outros aspectos que até o momento não haviam sido mencionados, portanto apresenta um viés mais integrador do conceito de macroestrutura.

Embora não haja uma única visão acerca do conceito de macroestrutura, advogamos por um conceito mais integrador, capaz de abarcar não somente os lemas arrolados numa progressão vertical ordenada, mas sim que considere¹³⁰:

- a) quais as unidades que devem integrar a nominata,
- b) quantas devem ser,
- c) como estas unidades devem estar arranjadas,
- d) quais são as informações que devem constar além dos lemas, tais como as informações sintagmáticas.

¹²⁹ Esta definição de macroestrutura nos remete à teoria da lexicologia, isto é, é uma abordagem que permite entender este conceito de um outro ponto de vista, que nos parece muito interessante, porém não constitui o alvo deste trabalho. Acrescentamos tal postulado porque o entendemos como uma visão complementar à nossa.

¹³⁰ Todos estes critérios abaixo arrolados devem estar em concordância com o tipo de dicionário que se quer produzir e levando em conta o seu usuário.

3.1.2. Os Critérios de Seleção das Unidades

Não há dúvidas de que os critérios para selecionar as unidades que compõem a macroestrutura de um dicionário figuram entre os maiores problemas de ordem macroestrutural, poderíamos até dizer que um dos maiores problemas na confecção de um dicionário. Dividimos, pois, estes critérios em duas macro categorias:

a) critérios quantitativos¹³¹:

Quantas unidades devem compor a macroestrutura de um dicionário para uma determinada função e para um determinado consulente, e

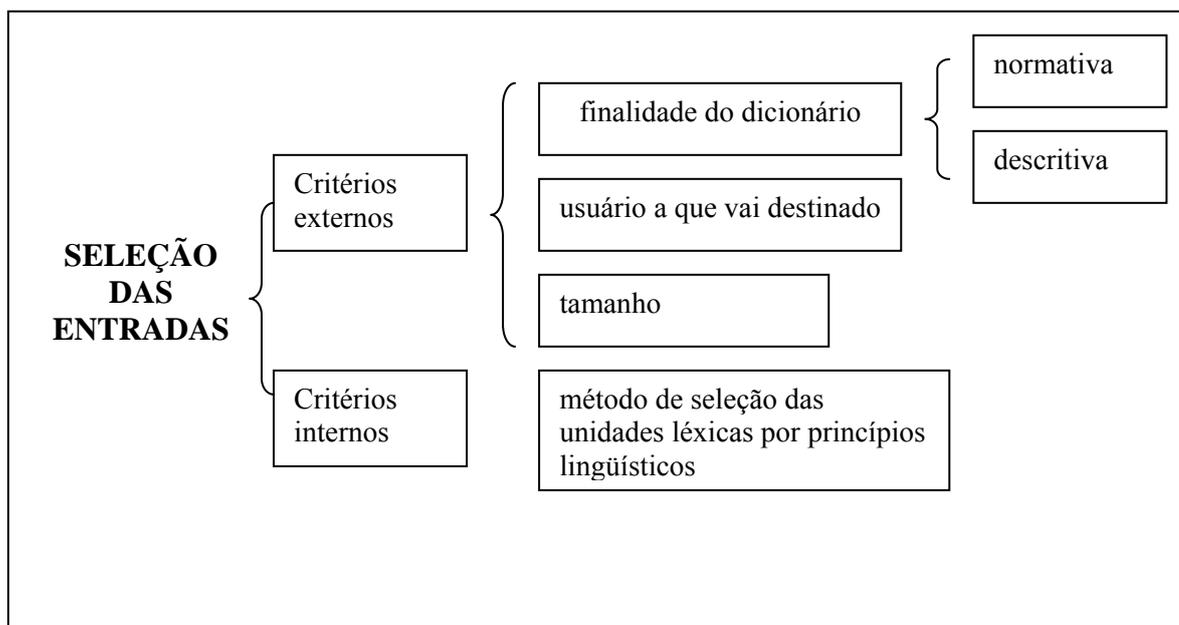
b) critérios qualitativos:

Como eleger as unidades que integrarão a nominata de um dicionário, ou seja, como definir as unidades que serão lematizadas¹³².

Haensch (1982, p.396) aponta para uma outra direção e afirma que há fundamentalmente quatro critérios que determinam decisivamente a seleção das entradas de um dicionário, são eles:

¹³¹ O critério quantitativo é mais complicado de ser utilizado como única base da seleção dos lemas também por um apresentar um problema terminológico das tipologias de dicionários, há diferentes posições sobre quantos são os lemas que devem compor os diferentes tipos de dicionários como, por exemplo, dicionários escolares ou gerais.

¹³² Segundo Welker (2005, p.91), lematizar significa encontrar uma forma canônica dos lexemas e usá-la como entrada de um verbete. Castillo Carballo (2003, p.82) apresenta uma visão complementar a essa, afirmando que o processo de lematização reduz todo o paradigma a uma única forma canônica que representa todas as variantes da palavra.



Esquema 3: Critérios para seleção de entradas de Haensch (1982).

Neste trabalho, para fins didáticos, nos preocuparemos prioritariamente com o critério de seleção interno e apresentaremos rapidamente o critério de seleção que considera o tamanho da obra lexicográfica, porque este critério tem sido muito mencionado na literatura especializada nos parece relevante apresentá-lo, mas não utilizá-lo como parâmetro de trabalho.

Carvalho (2001, p.69) aponta a dicotomia tradução/versão como um dos critérios fundamentais na seleção da nominata de um dicionário, dado que interage com os princípios de transparência e previsibilidade. Tal afirmativa nos parece bastante pertinente e, em nosso caso, podemos transpor este problema para a dicotomia função receptiva/produitiva, isto é, nosso consulente necessitará de determinadas unidades para atividades de recepção em LE e outras para atividades de produção em LE¹³³. É fundamental, pois, estabelecer uma diferenciação entre *type* e *token*. O primeiro se refere à forma canônica e o segundo a variante. Desta forma a nominata se comporá dos elementos que foram selecionados como *type* e foram lematizados e que representam os *tokens*. Com base nesta seleção, que faz parte de um critério quantitativo, começa-se a delimitar o tamanho da macroestrutura.

¹³³ Não nos deteremos a fundo nesta problemática de seleção macroestrutural, visto que o objetivo de nosso trabalho é discorrer sobre a microestrutura do dicionário.

3.1.2.1 O Critério Quantitativo

Segundo já mencionamos, o critério quantitativo de seleção dos lemas não pode ser utilizado isoladamente como base para constituir a macroestrutura de um dicionário de língua dada a grande diferença encontrada entre os dicionários existentes no mercado, fato que demonstra que não há uma tipologia única seguida pelos lexicógrafos. Landau (2001 p.109)¹³⁴ afirma que a situação atual dos dicionários é nebulosa porque a nomenclatura utilizada pelos editores é confusa, eles estão mais interessados em mostrar que seus dicionários são maiores que os dos concorrentes. Desta forma, eles se referem a produtos diferentes (dicionários de 50.000, 100.00 mil entradas) sem especificar o que tais diferenças numéricas significam e, algumas vezes, esses números se referem ao número de definições, e não de entradas. A partir de uma análise preliminar, nos parece que o autor demonstra abandonar este critério numérico em favor de um critério fenomenológico, baseado nas dimensões dos livros, onde cita (p.31) cinco diferentes tipos de dicionários, que vão desde o *unbridged*¹³⁵ até o *desk dictionary*, “dicionário manual”. Assim, corroboramos o que já havíamos mencionado, que uma taxonomia baseada em critérios fenomenológicos é incompleta e não pode servir como única forma de selecionar os lemas que comporão a macroestrutura de um dicionário¹³⁶.

3.1.2.2 O Critério Qualitativo

Selecionar um lema para integrar a macroestrutura a partir de critérios lingüísticos não é uma tarefa fácil, visto que perpassa problemas bastante complexos, como, por exemplo, a

¹³⁴ [We must now approach the delicate subject of what is meant by saying that a dictionary has 50.000 or 100.000 or 180.000 entries. The current situation is clouded by the deliberately confusing nomenclature used by many dictionary publishers, eager to tout their books as bigger than their competitors. They refer to “references” without specifying what they mean. In some cases, “references” does refer to entries, in the others cases, clearly not. Sometimes claims are made about the number of definitions rather than entries – since there are many more definitions than entries]. [Nós devemos agora abordar o delicado assunto de o quê se entende por dizer que um dicionário tem 50.000 ou 100.000 ou 180.000 entradas. A situação atual é mascarada pela nomenclatura deliberadamente confusa usada por muitos editores de dicionário, na ânsia de mostrar que seus livros são maiores que os de seus competidores. Eles se referem às referências sem especificar o que elas especificam. Em alguns casos, referências se referem às entradas, em outros casos, obviamente não. Algumas vezes chamadas são feitas sobre o número de definições, ao invés do número de entradas-já que existem muito mais definições do que entradas.]

¹³⁵ Que entenderemos como dicionário de “inventário aberto”, isto é., uma mera versão maior de uma obra de menor dimensão física. Como, por exemplo, o DRAE é um dicionário “aberto” em relação ao “Diccionario manual ilustrado RAE”.

¹³⁶ Bugeño (2006, p.4) apresenta uma interessante conclusão a respeito da utilização dos critérios quantitativos: “Em nossa opinião, o critério quantitativo só tem certo valor discriminante se utilizado em relação a línguas que apresentam tipológica e geneticamente um alto grau de similaridade”.

escolha de uma forma de mais ou menos prestígio de uma palavra como representante do signo lema.

Welker (2005, p.93-106) prioriza os critérios quantitativos, mais especificamente a frequência, frente aos qualitativos para selecionar os lemas que comporão a nominata. Por este motivo iniciaremos citando Haensch (1982). Este autor (p.401) enumera o que para ele são os princípios lingüísticos de seleção dos lemas, os quais mencionaremos a seguir¹³⁷:

a) A Frequência de Uso

Representa um dos critérios mais utilizados para organizar as macroestruturas, porém é um critério muito complicado de ser levado em conta isoladamente, pois, mesmo hoje, com a modernização das ferramentas informatizadas de coleta e análise dos dados em corpora, há dúvidas sobre o quanto uma análise estatística pode ser representativa de uma língua¹³⁸. Segundo, Castillo Carballo (2003, p.87), embora tal critério esteja baseado em princípios científicos, apresenta lacunas, pois nem sempre o índice de frequência de um *corpus* lexicográfico coincide com o uso. Corroborando estas colocações, Haensch (1982, p. 402) afirma que uma das formas de corrigir as limitações de uma análise estatística seria através da introdução de um critério de disponibilidade, em que através de pesquisas sociolingüísticas e psicolingüísticas se poderia verificar quais seriam as unidades léxicas disponíveis para uma determinada comunidade lingüística.

b) A Importância de uma Unidade Léxica dentro do Conjunto do Vocabulário Registrado

Refere-se àquelas palavras que não figuram entre as mais frequentes, porém são importantes que constem na nominata. É um critério difícil de ser empregado. No caso de optar-se por um critério estatístico também, afinal como estas unidades serão selecionadas? Nesse critério, de acordo com Haensch (1982, p.404) se considerará o uso, a necessidade e as formas de prestígio de uma palavra.

¹³⁷ Utilizaremos os princípios estabelecidos por Haensch (1982), porém sempre que nos pareça conveniente citaremos outros autores, como forma de enriquecer a discussão e/ou confrontar pontos de vista.

¹³⁸ Em relação a frequência como critério seletivo, Welker (2005, p.95-96) afirma: “*Mesmo usando a frequência como principal critério de seleção e dispondo de uma lista de signos lingüísticos que ocorrem nos corpora (índice verborum), o lexicógrafo tem que, primeiro, tomar algumas decisões, respondendo à pergunta se os seguintes elementos – quando ocorrerem um número mínimo de vezes – realmente serão lematizados*”

c) O Critério Referente a um Diassistema de Referência

Neste critério se considerarão as variantes diatópicas que, no caso da língua espanhola, têm uma importância cabal, visto a quantidade de diferentes variantes possíveis nessa língua. A sincronia, de acordo com Bugueño (2006, p.4) pode ajudar a estabelecer os limites da densidade léxica de uma macroestrutura, isto é, da limitação da seleção macroestrutural no interior de um período histórico.

d) O Critério Purista ou Diintegrativo

De acordo com Castillo Carballo (2003, p.88) o critério purista é o que impede ou autoriza a inclusão de estrangeirismos em um dicionário¹³⁹. Assim, os dicionários normativos serão mais reticentes para dar voz aos estrangeirismos, já os mais descritivos incluirão mais facilmente essas unidades.

e) A Omissão ou Inclusão de Vozes que Constituem Tabus¹⁴⁰

A inclusão de vozes que são tabus sociais, como por exemplo, dos órgãos sexuais, embora apareçam bem mais atualmente nos dicionários, de acordo com Haensch (1982, p.412), a decisão pela inclusão ou omissão destas unidades segue sendo um problema.

3.1.3 O Arranjo das Unidades no Dicionário: A Perspectiva do Signo Lingüístico

A organização da macroestrutura de um dicionário perpassa fundamentalmente uma primeira decisão: como estará arranjado o léxico arrolado na obra lexicográfica? A tradição lexicográfica oferece duas formas básicas de organizar as unidades: de uma perspectiva semasiológica ou onomasiológica. Segundo Welker (2005, p.47) do grego *semasía*

¹³⁹ Devemos mencionar que este critério não se refere somente à inclusão de estrangeirismos, mas sim pode representar um critério purista em relação a inclusão de unidades pertencentes a um mesmo idioma, como por exemplo, a inclusão de forma de maior ou menor prestígio social. A esse respeito, Bugueño (2006, p. 6) discorre acerca da disputa pela lematização das formas iniciadas pelo grupo consonantal /ps-/ na língua espanhola, onde menciona o critério purista utilizado pelo dicionário da RAE.

¹⁴⁰ Sobre as palavras tabus na língua espanhola, Pacheco (2005) faz uma proposta de marcação destas estruturas em dicionários bilíngües escolares de língua espanhola. Para chegar à proposta a autora faz um extenso levantamento do tratamento ofertado a estas unidades em diferentes dicionários utilizados atualmente.

(significado) e *onomasia* (termo). Portanto as designações dicionário semasiológico vão do lexema ao significado e o onomasiológico parte do conceito para encontrar signos. Daí a importância de estabelecer uma distinção clara entre semasiologia e onomasiologia a fim de que possamos embasar a nossa escolha pelo viés semasiológico para gerar os parâmetros de construção do dicionário que almejamos. O dicionário para o qual geraremos parâmetros será um dicionário de macroestrutura semasiológica e microestrutura onomasiológica, conforme detalharemos a seguir.

Segundo Welker (2005, p.83), o dicionário alfabético (tipicamente semasiológico) é o mais comum na tradição lexicográfica brasileira, no entanto há muitos tipos de dicionários onomasiológicos, como, por exemplo, os temáticos, os ideológicos, os tesouros, etc. Porém, os onomasiológicos ainda encontram certa resistência em nossa tradição, pois se considera que o tipo de ordenação dele é sempre subjetiva e condicionada segundo os fatores que moldam a visão de mundo dos autores, o que muitas vezes resulta um problema para que o consulente menos experiente encontre a informação desejada.

De acordo com Baldinger (1966, p.7), as relações existentes entre semasiologia e onomasiologia se situam entre o fim do século XIX e o início do século XX, como surgimento do estruturalismo e com ele surge também uma visão diacrônica dos fenômenos lingüísticos. Juntamente com esta modificação histórica e com a primazia do estudo da palavra sobre o som, se reforçam, a serviço da lexicologia histórica, dois métodos de estudo: a semasiologia e a onomasiologia. A semasiologia considera a palavra isolada no desenvolvimento de sua significação, já a onomasiologia encara as designações de um conceito particular, isto é, uma multiplicidade de expressões que formam um conjunto, havendo uma preocupação de ordem estrutural.

Segundo o mesmo autor (1966, p.8), a onomasiologia conseguiu impor-se mais facilmente porque não “decompõe o sistema orgânico do vocabulário” e neste contexto foi mais bem aceita que a semasiologia, que em meados dos anos 30 chegou até mesmo a ser considerada por alguns teóricos da linguagem como um erro.

Ele afirma a existência de um campo semasiológico (campo das significações), diferente de um campo semântico porque a semântica é a “Ciência do conteúdo da linguagem”, portanto é mais geral e engloba semasiologia e onomasiologia, já a semasiologia

é uma “Ciência das significações”. Também considera a existência de um campo onomasiológico (campo das designações). Estabelecer campos semasiológicos é tarefa de qualquer léxico alfabético e sincrônico e conhecer a estrutura destes campos é de fundamental importância para a interpretação de qualquer contexto. O autor outorga um caráter não linear individual à semasiologia, pois ela trata de uma estrutura semasiológica, que pode ser simples ou complexa. Dito de outra forma, uma ordenação semasiológica (como a ordenação alfabética de um dicionário escolar, por exemplo) rompe com o sistema orgânico do vocabulário. É o que explica que em um dicionário de língua portuguesa a palavra *aborigine* esteja entre *abordar* e *aborrecer*.

O campo onomasiológico (campo das designações) tem os lugares onomasiológicos determinados pelos lugares semasiológicos. Assim, podemos afirmar que a onomasiologia está baseada na sinonímia e a semasiologia na polissemia.

Os conceitos de semasiologia e onomasiologia são fundamentais na elaboração de dicionários, pois conduzem à orientação na organização da informação no interior deles. Segundo Bugueño 2004 (citando Hartmann James, 2001), entende-se por dicionário de orientação semasiológica o que oferece definições e dicionário de orientação onomasiológica o que oferece designações ou equivalências.

Bugueño (2006, p.3) menciona uma complementariedade entre as noções de semasiologia e onomasiologia, em vista do duplo caráter do signo lingüístico, isto é, uma perspectiva que parte do significante e busca dar conta de um significado e outra que vai do significado procurando o significante que o realiza.

Neste sentido podemos pensar em dicionário que também considere esta dupla perspectiva e organize os lemas desta forma complementar. Assim, teremos uma estrutura de acesso tipicamente semasiológica, alfabética e uma microestrutura organizada por uma perspectiva onomasiológica. Isto é, uma microestrutura orientada com vistas à produção lingüística em língua espanhola, que possa calcular como o usuário desta obra fará para ser produtivo textualmente, que consiga através desta estrutura organizada de forma tipicamente semasiológica encontrar no interior da microestrutura os lugares onomasiológicos das estruturas consultadas na língua alvo e, por conseguinte, produzir na língua alvo. Retomando uma afirmação de Baldinger (1960, p.8), que mencionou que “*a onomasiologia encara as*

designações de um conceito particular, vale dizer, de uma multiplicidade de expressões que formam um conjunto” e, também, “a onomasiologia implica, pois, desde o começo, numa preocupação e ordem estrutural”, ilustra-se bem, pois, a nossa concepção de um verbete de microestrutura ordenada em uma perspectiva onomasiológica, visto que nosso objetivo é justamente este: que a partir da multiplicidade de informações organizadas sistematicamente na microestrutura o consultante possa chegar à designação e ser produtivo na LE.

3.1.4 As Informações que Podem Integrar a Macroestrutura

Em uma observação preliminar, observamos que não há um consenso entre os autores sobre quais são as unidades que devem ser lematizadas. Sendo assim, comentaremos sobre os principais tipos de unidades mencionadas por alguns autores. Bugueño (2006, p. 5) afirma:

“Em função da heterogeneidade de elementos que são de fato lematizados no dicionário é que propomos a seguinte taxonomia de suporte de elementos-guia (“Leitelementträger” (Wiegand (1989:372)), que são os únicos que julgamos passíveis de lematização”

Lexemas plenos (“palavras”)
I. Simples
I.1. comuns: type / token
I.2. próprio: com tropofonia / sem tropofonia
II. Compostos
III. Expressões idiomáticas (UFs - unidades fraseológicas)

Assim, o autor posiciona-se sobre as diferentes categorias que devem integrar a macroestrutura: as palavras simples, compostas e expressões idiomáticas. Sua classificação é, sem dúvida, bastante genérica, mas usando as palavras de Wiegand (1989), afirma que estes são elementos guia, portanto discute posteriormente cada categoria mencionada. Afirma que os nomes próprios não devem figurar na macroestrutura de um dicionário de língua, mas que poderiam ser lematizados no *backmatter*. Sobre a presença de sufixos e prefixos a decisão não é tão simples e consensual. Bugueño (2006, p.7) defende a inclusão de prefixos quando estes constituírem um recurso de produtividade real dentro de um sistema. Em relação aos sufixos não há uma discussão. No trabalho de Farias (2006, p.28) a autora trata de dicionários escolares para alunos de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e sua decisão é pela não inclusão de afixos na macroestrutura do dicionário escolar, devido à arbitrariedade das regras de fixação destas formas a uma raiz para formação de palavras. Hausmann, Wiegand (1989,

p.336), defendem a lematização de morfemas flexionais. Carvalho (2001, p.76) também associa a lematização dos prefixos à questão da produtividade no discurso, porém Carvalho (2001, p.79) atenta para o fato de que nem todos os prefixos que são produtivos na língua fonte, serão na língua alvo, assim a equivalência entre duas línguas deve ser considerada no momento da lematização destas unidades¹⁴¹. O critério da previsibilidade deve ser analisado cuidadosamente para que as formas altamente produtivas em uma língua alvo não deixem de ser lematizadas porque não são produtivas na língua fonte.

Castillo Carballo (2003, p.89) questiona a condição dos morfemas gramaticais, porém sugere a inclusão de prefixos e também de sufixos na nominata, embora advogue pela necessidade de encontrar-se um tratamento adequado para estas unidades.

La condición no léxica de estos morfemas gramaticales se hace evidente al requerir definiciones en metalengua de signo. Sin embargo, la presencia de estos en el diccionario, principalmente cuando manifiestan capacidad productiva, se podría justificar porque proporciona al usuario una serie de mecanismos y recursos de la formación de palabras, con el ahorro que supone¹⁴².

Ao considerarmos a falta de paridade morfológica entre um par de línguas, há que mencionar a falta que fará ao usuário as normas de como utilizar corretamente os prefixos para serem, de fato, produtivos. Somente com acesso a estas informações o usuário estrangeiro de um dicionário poderá produzir corretamente em LE utilizando os prefixos, ou quaisquer morfemas gramaticais que sejam lematizados. A nosso ver, em um DMA tanto prefixos, quanto sufixos que constituam recursos produtivos deverão figurar. O único problema será decidir quais destes morfemas serão de fato produtivos e como incluí-los na macroestrutura, considerando a pouca experiência dos consulentes. Não nos deteremos em propor sugestões para inclusão destas formas dado nosso objetivo de investigação.

Acerca das variantes diatópicas, Carvalho (2001, p.69) afirma que estas somente devem constar em dicionários de tradução, e não nos de versão, isto é, são mais úteis em

¹⁴¹ Questão muito importante neste trabalho, por nosso projeto tratar-se um dicionário monolíngüe para aprendizes de LE, o qual deverá considerar a dupla perspectiva lingüística.

¹⁴² [A condição léxica destes morfemas gramaticais é evidente ao requerer definições em metalíngua de signo. No entanto, a presença destes no dicionário, principalmente quando manifestem capacidade produtiva, poderia justificar-se porque proporcionam ao usuário uma série de mecanismos e recursos de formação de palavras, com a economia que supõem.]

atividades de decodificação, do que em atividades de codificação. Tal postura, embora seja relacionada a dicionários bilíngües, em nossa opinião, pode ser estendida ao dicionário monolíngüe e é correta, visto que o usuário saberá como produzir o efeito desejado na variante de sua língua.

Em relação aos neologismos¹⁴³ e tecnicismos, Castillo Carballo (2003, p.96) afirma que a presença destas unidades não é homogênea e que cabe ao lexicógrafo a decisão de incluí-las, ou não. Esta decisão perpassará também o tipo de dicionário, se é prescritivo, ou normativo e também o critério de seleção, se é purista, ou diaintegrativo. No caso dos neologismos há que se considerar vários fatores, como por exemplo, o fator de estabilidade semântica¹⁴⁴, que é um fator de difícil verificação. Em relação ao vocabulário técnico há uma discussão acerca da necessidade de sua inclusão nas obras dicionarísticas. Mas, em geral, os tecnicismos mais comuns devem aparecer nos dicionários gerais destinados ao público que está nas primeiras etapas da formação como falante de uma língua. Porém ainda não há um consenso sobre a presença de tais unidades na macroestrutura, dada a dificuldade de estabelecer o limite entre palavra de uso geral e termo de uso especializado.

Sobre as unidades fraseológicas, doravante UFs, e colocações, há também uma discordância, não sobre a sua presença, que é uma unanimidade como recurso produtivo, mas sim sobre os critérios de seleção e a forma de inclusão destas unidades, dada a carência de estudos na área da fraseologia aplicada à lexicografia. No entanto, há alguns critérios a considerar para que se possam incluir estas unidades em um repertório lexicográfico, como por exemplo, a transparência semântica¹⁴⁵ destas unidades, isto é, deverão figurar no dicionário aquelas que não forem transparentes, por exemplo.

Castillo Carballo (2003, p.90) ao afirmar que há lugar para as UFs no dicionário, defende a independência destas unidades e inclui sob o conceito de unidade fraseológica as colocações livres, as locuções mais fixas e também os enunciados fraseológicos.

¹⁴³ Devido ao fato de nosso consulente ser um aluno iniciante no estudo da língua estrangeira, não incluiríamos os neologismos neste DMA.

¹⁴⁴ Por estabilidade semântica entendemos a não variação de significado. No caso dos neologismos, é o fato de esta palavra já ter sido incorporada à língua com um único significado.

¹⁴⁵ Entendemos por transparência semântica a possibilidade de entendimento de uma expressão através da decodificação de cada uma de suas partes.

Se ha sugerido en más de una ocasión, que estas no tendrían que ser inventariadas en repertorios ni incluidas al final del artículo de diccionario; pues si funcionalmente, equivalen a una palabra, deberían tener el mismo estatus que el resto de las entradas, con igual independencia y ocupar el lugar que le corresponda, según la ordenación establecida¹⁴⁶.

De acordo com a autora, é a grande variedade¹⁴⁷ de estruturas que apresentam as UFs o que influencia nas dificuldades para registrá-las. Afirma também que a tendência atual nos dicionários é que estas unidades sejam lematizadas como subentradas e, em geral, no final do verbete.

Carvalho (2001, p.81) atrela o critério de lematização das UFs, que ela chama de compostos nominais, aos problema de produção e também de recepção, tomando em consideração os dicionários bilíngües, afirma a necessidade seletiva da presença de tais estruturas. Nos dicionários para atividades de decodificação, que a autora chama de dicionário para tradução, devem aparecer prioritariamente as UFs opacas e as transparentes de equivalência imprevisível. Já nos dicionários para atividades de codificação, que ela chama de dicionário de versão, devem aparecer tanto as UFs opacas, quanto as transparentes e de equivalência previsível e imprevisível. Tal como ilustra o diagrama abaixo:

	compostos opacos ¹⁴⁸	compostos transparentes ¹⁴⁹	
		equivalência previsível	equivalência imprevisível
tradução	+	-	+
versão	+	+	+

Podemos aproveitar suas considerações e estendê-las aos dicionários monolíngües para aprendizes, devido ao caráter tanto produtivo, quanto receptivo das UFs em uma língua estrangeira, certamente tais unidades deverão figurar nestes repertórios. No entanto, o registro

¹⁴⁶ [Sugeriu-se em mais de uma ocasião, que estas não deveriam ser inventariadas em repertórios nem incluídas ao final do artigo do dicionário; pois se funcionalmente, equivalem a uma palavra, deveriam ter o mesmo estatus que as demais entradas, com igual independência e ocupar o lugar que lhe corresponda, segundo o ordenamento estabelecido.]

¹⁴⁷ São consideradas UFs: colocações, locuções e enunciados fraseológicos.

¹⁴⁸ São compostos que não podem ser entendidos a partir da decodificação de cada uma das suas partes, ou seja, que não têm um significado composicional.

¹⁴⁹ São compostos que podem ser entendidos a partir da decodificação de cada uma das suas partes, ou seja, que têm um significado composicional.

destas unidades nos dicionários ainda é insuficiente e assistemático, porém devemos considerar a dificuldade que pressupõe sistematizar e incluir uma categoria na qual há tantos diferentes tipos de unidades pertencentes (de acordo com Welker (2005, p.149)).

É claro que em dicionários comuns não podem ser registradas tantas colocações, e a organização é mais difícil. Mesmo assim, os lexicógrafos deveriam se empenhar em melhorar a situação, tanto nos dicionários monolíngües, como bilíngües.

A inclusão das UFs é indiscutível, sobretudo para obras de viés produtivo, o que possibilitaria ao aluno produzir sentenças próprias e características da língua estudada. O critério de seleção e de lematização de tais unidades deverá adequar-se ao tipo de obra produzida e o consulente a que se destina. Para efeitos deste trabalho, não entraremos nesta discussão, porque reconhecemos que por si este é um assunto para uma dissertação inteira. Também há que considerar que nosso usuário é de nível iniciante, logo terá menos necessidade da utilização destas estruturas. Outro motivo para que não discutamos a questão das UFS é porque focaremos nossas propostas para os dicionários no que concerne a valência verbal. Ainda assim, em nossa opinião, as UFs e as colocações devem constar em um DMA, pois as entendemos como um importante recurso produtivo.

Tendo apresentado um panorama dos componentes da macroestrutura passaremos a discutir a microestrutura.

3.2 A Microestrutura

Para estabelecermos uma discussão acerca da microestrutura de um verbete é fundamental que façamos um apanhado do conceito de microestrutura na obra de diversos autores. Tal revisão nos permitirá empregar um conceito que satisfaça de forma mais completa a discussão dos problemas referentes ao âmbito microestrutural que este trabalho pretende apontar.

3.2.1 O Conceito de Microestrutura

Para Bugueño (2002/2003, p. 101) a microestrutura se refere à disposição interna da informação no interior do verbete do dicionário, onde devem ser agregadas informações referentes à: fonologia, morfo-sintaxe, semântica e índices de registro.

Para Carvalho (2001, p. 64-65), a microestrutura é a parte do verbete que se refere a sua estrutura interna o lugar onde devem estar organizadas as informações a serem mencionadas sobre o lema e que, juntamente com a macroestrutura, conforma o texto lexicográfico.

De acordo com Garriga Escribano (2003, p. 105), retomando Haensch (1997), o verbete é a unidade mínima autônoma na qual se organiza o dicionário e está composta pelo lema - unidade léxica a ser tratada - e pela microestrutura (que é a ordenação dos elementos que compõem o verbete). Para este autor, entre as informações (que variam de acordo com cada tipo de dicionário e consulente ao qual está destinado) que devem constar na microestrutura estão: etimologia, pronúncia, ortografia, informação gramatical, número, restrições de uso, sinônimos, combinações léxicas, aspectos sintáticos, morfológicos, definições e exemplos¹⁵⁰.

Welker (2005, p. 107-108), que cita autores como Baldinger¹⁵¹, Rey-Debove, Hausmann, Wiegand, não assume uma postura própria em relação aos conceitos, mas sim adota a de outros autores. Segundo o autor, a concepção de Rey-Debove é a mais “clássica”, e considera que a microestrutura é o conjunto das informações ordenadas - de forma constante - de cada verbete após a entrada. Ela afirma que não existem os mesmos tipos de informações para todos os lemas, portanto existe um grau zero de informação.

A definição de microestrutura de Rey-Debove é amplamente discutida por Hausmann, Wiegand (1989). Para eles, o lema e todo o conjunto de itens informativos que estão ligados ao lema formam o artigo do dicionário, ou verbete. A estrutura da informação dentro do

¹⁵⁰ O autor afirma p.105 que a definição é o eixo central da microestrutura, portanto a tratará em um capítulo a parte.

¹⁵¹ Segundo Welker (2005, p.107), Baldinger (1960) empregava o termo microestrutura afirmando que a microestrutura responde à pergunta sobre as diversas acepções da palavra.

verbeta é chamada de microestrutura. Na concepção clássica de microestrutura o lema não pertence a ela¹⁵².

Segundo Finatto (1993, p.20 e 74), a dimensão microestrutural corresponde à organização interna do verbete ou entrada e é resultante do processo de lematização sofrido pelo signo lingüístico. Desta forma, a microestrutura corresponde a toda a construção do verbete (a toda estrutura da informação no interior do verbete), incluindo as subentradas, indicações gramaticais e às questões relativas ao significado¹⁵³. Podemos aproveitar esta conceituação para mostrar como este é um assunto, por vezes, nebuloso, onde há uma sistemática mescla de definições e de conceitos que perpassam os âmbitos macro e microestrutural simultaneamente. A autora inclui no âmbito microestrutural o verbete, a palavra entrada e aponta que este verbete é o resultado do processo de lematização. No entanto, a lematização é um problema tipicamente macroestrutural. Sendo assim, considerar a palavra entrada como uma parte da microestrutura é mesclar dois planos absolutamente separados, tal como consideraram Hausmann, Wiegand (1989), supracitados. Tal postura se repete ao incluir no âmbito microestrutural as subentradas.

Partindo destas informações, podemos definir a microestrutura como a parte interna do verbete (sendo que este não pertence ao âmbito microestrutural e sim, macroestrutural), que comportará de forma organizada e sistemática as informações relativas ao significante e ao significado do signo lingüístico lematizado¹⁵⁴. Estas informações têm que obedecer a um programa constante de informações¹⁵⁵, a microestrutura também deve estar em conformidade com a língua que descreve (suas particularidades) e com o usuário a que está destinado o dicionário.

¹⁵² De acordo com Hausmann, Wiegand (1989, p.328): *O lema e todo o conjunto de itens formativos que estão ligados ao lema formam o artigo do dicionário. A estrutura da informação dentro do artigo é chamada de microestrutura. Na concepção clássica de microestrutura o lema não pertence à microestrutura. [The lemma and the whole set of information items which are addressed to the lemma form the dictionary article. Roughly speaking the structure of information within the article is called the microstructure. In the classical conception of the microstructure the lemma does not belong to the microstructure].*

¹⁵³ Na página 74 a autora retoma Hausmann, Wiegand e afirma: “(...) o lema é o conjunto de itens de informações que lhe são endereçados formando o verbete do dicionário. A estrutura da informação no interior do verbete é tradicionalmente chamada de microestrutura”.

¹⁵⁴ Em relação às informações que a microestrutura comporta sobre a entrada enquanto signo lingüístico na sua dupla perspectiva significado/significante aprofundaremos no item 3.3. O Comentário de Forma e o Comentário Semântico.

¹⁵⁵ Fato sobre o qual discorreremos no ponto seguinte – A Organização da Microestrutura.

3.2.2 A Organização da Microestrutura

A fim de organizar as informações acerca da microestrutura iniciaremos com algumas considerações apontadas por Bugueño, Farias (2006) que discutiremos posteriormente. De acordo com os autores:

- a) o artigo léxico deve apresentar um conjunto de informações ordenadas;
- b) no artigo léxico deve ser fundamental reconhecer um programa constante de informações;
- c) as informações mais procuradas na microestrutura são a definição e a indicação ortográfica.

Trabalharemos, inicialmente, baseados nas colocações de Hausmann, Wiegand (1989) que dividem o tratamento da microestrutura em dois: o primeiro estabelecido sobre a concepção “clássica” de Rey-Debove e o segundo baseado nela, porém adequando-se a uma nova realidade, que tem a finalidade de possibilitar ao lexicógrafo um projeto estrutural completo para cada objetivo informativo estabelecido em um verbete de dicionário¹⁵⁶. Tal perspectiva vai além de um esquema de artigos uniformes e considera que os signos lexicográficos pertencem a diferentes tipos semânticos e pragmáticos, assim a microestrutura tem que adequar-se a essa nova concepção.

De acordo com Hausmann, Wiegand (1989, p.329), dentro do verbete o mais importante é a organização da microestrutura, que pode ser descrita como linear e hierárquica, ou abstrata. Para esta discussão, normalmente, se considera a microestrutura hierárquica. Esta microestrutura abstrata está ligada ao estabelecimento de um programa constante de informações¹⁵⁷, doravante PCI, que deve estar presente em todos os verbetes bem construídos. Este PCI deve estar atrelado ao tipo de dicionário e ao seu provável consulente, deve haver uma forte correspondência entre o PCI do verbete e o tipo de obra dicionarística no qual está inserido, a fim de servir para um determinado consulente. As informações organizadas pelo PCI devem ser funcionais e estrategicamente organizadas para ele, constituindo o verbete em

¹⁵⁶ Para uma perspectiva dos problemas da funcionalidade/necessidade da informação no interior do verbete, consulte o trabalho de Bugueño, Farias (2006), onde os autores refletem acerca das informações discretas e discriminantes no artigo léxico.

¹⁵⁷ Acerca de um programa constante de informações v. Bugueño, Farias (2006).

um conjunto padronizado das informações, onde a presença ou a ausência de uma determinada informação é significativa e foi planejada.

Para os diferentes tipos e componentes da microestrutura (concretos e abstratos), visto que a maioria dos lemas é polissêmica, a ordem da estrutura relacionada à polissemia é a mais importante¹⁵⁸. Desta forma, podemos afirmar que são dois os movimentos paralelos ao definir microestrutura:

- a) o estabelecimento de um programa constante de informações;
- b) a definição da microestrutura abstrata.

Em relação ao tratamento da informação no interior da microestrutura, é fundamental mencionar a necessidade de uma microestrutura constante do dicionário. Nesta direção, Hausmann, Wiegand (1989, p. 340), apoiados na concepção “clássica” de microestrutura fornecida por Rey-Debove (1971), mencionam a *microestrutura concreta* e a *microestrutura abstrata*. A primeira é a que se observa no verbete, as informações sobre o lema. Já a abstrata é o programa constante de informações, que se elabora antes da construção do dicionário de fato, para ser preenchida com as informações concretas. Assim, há um grau zero de informação para todos os verbetes (esse grau zero será igual para todos os verbetes pertencentes a mesma classe, por exemplo, uma microestrutura igual para todos os verbos e diferentes para lemas de diferentes classes, por exemplo, para verbos e substantivos) e considerando este grau zero, todos os artigos de um dicionário são isomórficos com relação à sua microestrutura linear concreta e toda a microestrutura concreta é isomórfica à estrutura linear do programa de informações, o qual deverá ser considerado na microestrutura abstrata. De acordo com esta proposta, as informações que deverão aparecer na microestrutura linear são (definidos por Rey-Debove e apresentado por Hausmann, Wiegand (1989, p.341)): informações de reconhecimento sincrônico, informações de reconhecimento diacrônico, classificação diassistemática, informação explicativa, informação sintagmática, informação

¹⁵⁸ Segundo os autores (p.329): *Within the whole structure of the article, the most important order is the microstructure, which may be described as linear or hierarchical. In the following discussion the microstructure is normally considered hierarchical. For the different types and components of microstructure. Here it suffice to say that because most lemma signs are polysemous, the order structure relating to polysemy is most important.* [Dentro da estrutura total do artigo, a ordem mais importante é a microestrutura, a qual pode ser descrita como linear ou hierárquica. Na discussão seguinte a microestrutura é, normalmente, considerada hierárquica. Para os diferentes tipos e componentes da microestrutura. Aqui é suficiente dizer que devido a que a maioria dos signos lema são polissêmicos, a ordem da estrutura relacionada à polissemia é mais importante.]

paradigmática, informações semânticas, notas, ilustrações, recursos de ordenação, referências cruzadas, símbolos de repetição ou representação.

Uma visão complementar a essa é a nova concepção de microestrutura apresentadas pelo autor. A principal inovação desta perspectiva é considerar que os diferentes signos lexicais pertencem a diferentes tipos semânticos e pragmáticos, assim as microestruturas devem ser diferentes. Desta forma um dicionário com n tipos de signos lexicais, devem ter exatamente n tipos de microestruturas abstratas.

Outras colocações referentes à informação que contém a microestrutura podem ser encontradas. Por exemplo, Bugueño (2002/2003, p.101), reportando-se ao modelo fornecido por Schwarze, Wunderlich (1985), afirma que todo o verbete de um dicionário de língua geral deverá estar composto das seguintes informações:

- a) informação fonológica;
- b) informação morfossintática;
- c) informação semântica e
- d) índice de registro.¹⁵⁹

3.2.3 Os Diferentes Tipos de Microestrutura

Welker (2005, p.109) afirma que, desde que estabeleça um padrão, o lexicógrafo pode elaborar qualquer tipo de microestrutura. Acrescentaríamos a esta afirmação a necessidade de adequar esta estrutura ao tipo de dicionário produzido e ao consulente a quem a obra vai dirigida, a fim de adequar a informação que se oferece no verbete, com a informação que este consulente procurará. Em consonância com nossa afirmativa, Damin (2005, p.67) destaca:

“(...) uma perspectiva orientada para o usuário do dicionário se faz necessária, podemos dizer que, em nível microestrutural, em nível da organização interna do artigo, devemos observar se há uma correspondência entre as informações procuradas e as informações oferecidas”.

¹⁵⁹ O autor admite, ainda, que outras informações, tais como etimologia, marcação de uso, etc, podem ser pertinentes nesta estrutura.

Uma vez que temos o objetivo de formular padrões para gerar a microestrutura de um dicionário, com especial atenção aos verbos, faz-se necessário mencionar a terminologia empregada no âmbito microestrutural. Também para que entendamos os possíveis tipos de organização da informação no interior de um verbete. Assim, a tipologia microestrutural oferecida por Welker (2005, p.109), baseado em Hausmann, Wiegand (1989) apresenta quatro tipos básicos de microestruturas:

- a) microestrutura integrada;
- b) microestrutura não integrada;
- c) microestrutura semi-integrada e
- d) microestrutura parcialmente integrada.

Na integrada as informações sintagmáticas são apresentadas em cada acepção. Na não integrada estas informações aparecem no final do verbete, em um bloco a parte. Na semi-integrada a organização se assemelha à não integrada, porém a informação sintagmática recebe uma identificação referente à qual acepção pertence. A parcialmente integrada se parece com a integrada, todavia alguma informação sintagmática é colocada no final, em um parágrafo, ou bloco a parte, visto que é difícil verificar a que acepção pertence tal informação.

Independente do tipo de microestrutura que decida empregar, o certo é que esta estrutura deve obedecer a alguns critérios claramente definidos. Deste modo a microestrutura deve:

- 1) obedecer a um programa constante e sistemático de informações, pois a padronização na apresentação dela facilita a consulta;
- 2) deve estar em consonância com o tipo de dicionário que se pretende gerar;
- 3) deve considerar um perfil de usuário claramente definido, assim como as suas necessidades.

A necessidade de uma microestrutura que obedeça a estes requisitos é cabal para o trabalho lexicográfico, pois a partir destas decisões a informação fornecida pelo artigo lexicográfico será homogênea e coesa, garantindo a utilidade do dicionário para que o consulente possa desempenhar a atividade necessária.

3.3 Comentário de Forma e Comentário Semântico

Devido a que trataremos de dicionários para aprendizes é fundamental que a preocupação com o tratamento e a organização da informação no interior da microestrutura seja a base de nossa discussão. Portanto, é necessário que entendamos de que forma se organiza a microestrutura do verbete de um dicionário.

Barbosa (1996) [apud Welker (2005, p. 107)] propõe uma divisão do verbete em dois: entrada (ou lema) e enunciado lexicográfico, que podem ser considerados tema e rema. Contudo, a autora não explica o que entende por enunciado lexicográfico (embora imaginemos tratar-se da microestrutura) e nem tampouco explicita de que forma este enunciado lexicográfico se organiza, ou que tipos de informação comporta. Desta forma, trabalharemos com a proposta de Hausmann, Wiegand (1989) por acreditarmos ser a mais completa e didática no que se refere ao tratamento da informação contida no âmbito microestrutural.

De acordo com a proposta de Hausmann, Wiegand (1989)¹⁶⁰, a microestrutura do verbete de um dicionário monolíngüe deve ser dividida em dois segmentos funcionais, comentário de forma e comentário semântico¹⁶¹. Segundo esta proposta, o comentário de forma reúne todas as informações referentes à forma da palavra. Para Bugueño (2004, p.90) estas informações são: indicação morfológica, indicação de valência e transcrição fonética. Já de acordo com Hartmann, James (2001, s.v *entry*) as informações contidas no comentário de forma podem variar mais, além da proposta de Bugueño (2004) de acordo com o tipo de usuário e seus consulentes. Por sua vez, o comentário semântico reúne todas as informações “do lema enquanto significado”. De acordo com Damin (2005, p.19), estas informações podem ser: definição, exemplos, sinônimos e antônimos. Hartmann, James (2001, s.v *entry*) afirmam que as informações que compõem o comentário semântico são: definição, uso e etimologia. Tanto as informações contidas no comentário semântico, quanto as contidas no comentário de forma, variarão de acordo com o tipo de dicionário e o tipo de consulente.

¹⁶⁰ Bugueño, Farias (2006) também se baseiam em Hausmann, Wiegand (1989) para afirmar que todo o artigo léxico apresenta dois segmentos funcionais: comentário de forma e comentário semântico.

¹⁶¹ Hartmann (2001, p.60-62) explica detalhadamente esta proposta de divisão funcional da microestrutura do verbete.

Conforme afirmamos no final do ponto dedicado à microestrutura, para que o dicionário seja útil a um determinado consulente com um determinado propósito, este deverá apresentar uma microestrutura que obedeça a um programa constante e sistemático de apresentação das informações necessárias para o uso que se pretende fazer de determinado repertório lexicográfico¹⁶². Considerando esta premissa é fundamental a apresentação dos aspectos que deverão ser tratados no interior da microestrutura de um dicionário para aprendizes, tanto as que se referem ao comentário de forma, quanto as que se referem ao comentário semântico.

3.3.1 O Comentário de Forma

Reiteramos que o comentário de forma é a parte do verbete que fornece as informações sobre o lema enquanto significante lingüístico. As informações que nos parecem pertinentes de inclusão no âmbito do comentário de forma são: informação ortográfica, informação morfológica, informação gramatical e informação fonológica.

3.3.1.1 Informação Ortográfica

É fundamental destacar a importância da **ortografia das palavras** para o consulente iniciante nos estudos de uma língua estrangeira. Poderíamos, inclusive, classificar esta como a segunda informação mais consultada (sendo a primeira a definição) em um dicionário de aprendizes. Assim, propomos que a grafia dos lemas utilizada em um DMA aplicado a língua espanhola esteja de acordo com as normas estabelecidas pelo manual elaborado pela RAE (Real Academia Española) “Ortografía de la lengua española” (1999). Neste sentido, se a intenção é conhecer a grafia de uma palavra, bastaria observar o lema. O problema da consulta ortográfica é quando o lema apresenta homônimo, ou parônimo (no caso dos parônimos, reconhecemos que será um problema menos frequente a um aprendiz iniciante),

¹⁶² Cabe agregar uma colocação de Bugueño (2002/2003, p.99) no que se refere à informação necessária em um dicionário: (...) *Lo primero que cabe decir sobre el particular es que es difícil establecer con precisión que es lo que debe estar y qué es lo “perfectamente prescindible” en un diccionario. Este problema se ha ido matizando paulatinamente en la lexicografía contemporánea en la medida en que se ha producido un desplazamiento desde los diccionarios plurifuncionales (...) a los diccionarios monofuncionales.* [(...) Primeiro cabe dizer sobre este particular é que é difícil estabelecer com precisão o que deve estar e o que é “perfeitamente prescindível” em um dicionário. Este problema foi sendo matizando paulatinamente na lexicografia contemporânea na medida em que se produziu um deslocamento dos dicionários plurifuncionais (...) aos dicionários monofuncionais]

ou mesmo lemas que apresentam formas flexivas com modificações ortográficas, como por exemplo, o verbo “empezar” – “yo empecé”, ou ainda as variantes gráficas, como por exemplo, “México” – “Méjico”.

Todas estas informações que são cruciais para atividades de produção¹⁶³, mesmo nos níveis mais elementares do aprendizado de uma LE, devem obedecer a uma padronização de apresentação para facilitar a consulta. Escribano (2001, p.113) propõe duas formas de tratamento desta informação: ou entre parêntesis logo após o lema, ou em um espaço separado ao final do verbete, espaço reservado às notas. Já Welker (2005, p.111) menciona somente a apresentação da informação de variação ortográfica na “posição lematizada”, isto é, como um lema secundário e subsequente à palavra entrada. A nosso ver para um consulente menos experiente na consulta de dicionários, a opção de uma parte reservada às notas nos parece mais adequada, pois facilitaria a consulta.

3.3.1.2 Informação Morfológica

Algumas alterações morfológicas não previsíveis, como é o caso na língua espanhola das apócopas dos adjetivos, seriam informações interessantes de serem contempladas em um DMA para iniciantes, haja vistas à produção lingüística, seja ela oral ou escrita.

A separação silábica, contemplada em quase todos os dicionários bilíngües e monolíngües pode constituir um recurso interessante de produção para um aluno iniciante, até mesmo auxiliando na tarefa de acentuar corretamente as palavras. Assim defendemos que um DMA deva oferecer a separação silábica de todos os lemas. Esta informação deve estar contida na própria palavra-entrada, de forma a não ocupar espaço em excesso. Pode apresentar-se na forma de pontos, ou barras verticais (po.li.cí.a, ou po | li | cí | a).

¹⁶³ Garriga Escribano (2001, p.113) afirma que estas informações cada vez têm mais presença nos dicionários e os transforma em verdadeiros dicionários de dúvidas. “(...) se trata de una información que cada vez tiene más presencia en los diccionarios y que los convierte en verdaderos diccionarios de dudas”.

3.3.1.3 *Informação Gramatical*¹⁶⁴

A informação da classe gramatical das palavras, que está presente em quase todos os dicionários, nem sempre é necessária, como por exemplo, nos casos em que não há dúvidas a que classe pertence uma palavra esta informação é perfeitamente prescindível. Já para as palavras homógrafas pertencentes a mais de uma classe gramatical é recomendável que sejam lematizadas separadamente. Com vistas ao fato de um DMA projetado para alunos iniciantes seria interessante que esta informação referente à classe gramatical não aparecesse abreviada, para facilitar o entendimento.

Além da informação da classe gramatical de cada lema, alguns deles, com o propósito de constituir recursos de produtividade, necessitam de algumas informações extras acerca de seu emprego. É o caso (por citar) da valência¹⁶⁵ dos verbos¹⁶⁶. Acreditamos que fornecer tais informações em um DMA é tão importante que centraremos nossos esforços em estabelecer parâmetros de organização microestrutural neste trabalho justamente para o tratamento da valência verbal. Além da valência, outras informações que merecem ser mencionadas são: regime preposicional, plurais irregulares e outras informações de cunho sintático, tais como a combinabilidade e a posição de certos adjetivos ou advérbios, por exemplo. Outro tipo de informação gramatical importante nos DMAs são aquelas que se referem às colocações e unidades fraseológicas em geral. No entanto, visto nosso trabalho centrar-se essencialmente em consulentes de níveis iniciais na aprendizagem de LE, estas informações aparecerão em um nível bastante elementar.

Em uma observação preliminar dos dicionários utilizados por nosso consulente, pudemos observar que o local onde está registrada a informação gramatical é bastante variável, modificando-se de acordo com o tipo de dicionário, podendo encontrar-se ao final do verbete, ou após cada uma das acepções. Há alguns lexicógrafos que defendem que estas informações podem estar implícitas nos exemplos e que pela amostragem do uso o consulente é capaz de apreender a informação gramatical. No entanto, esta nos parece uma decisão

¹⁶⁴ Bugueño (2002/2003, p.105) opina que o tratamento do componente sintático nos dicionários é um dos pontos mais fracos da tradição lexicográfica.

¹⁶⁵ Garriga Escribano (2001, p.123) emprega o termo “subcategorização verbal” para referir-se à valência.

¹⁶⁶ A esse respeito trataremos mais detalhadamente no próximo capítulo. Bugueño (2002/2003, p.105) define a valência como a capacidade que tem uma palavra para obrigar a preencher certas casinhas, ou lugares em torno de si. Estas casinhas são os actantes.

equivocada e pouco operativa dada a pouca experiência da maioria dos consulentes que utilizam dicionários para o aprendizado de LE.

3.3.1.4 Informação Fonológica

A presença ou ausência de informação fonológica nos dicionários tem sido alvo contínuo de discussões na metalexigrafia, sem que haja um consenso sobre este tema¹⁶⁷. Ainda que haja alguma controvérsia sobre a presença, ou a ausência da informação relativa à pronúncia, prevalece a defesa pela inclusão desta informação, sobretudo para dicionários utilizados por aprendizes de LE. Welker (2003), citado em Welker (2005, p.113) defende que esta informação somente deve aparecer nos casos em que não existam regras claras¹⁶⁸. O autor estende sua afirmativa aos DM, que mesmo que sejam consultados por não nativos, estes devem aprender as regras de pronúncia nos primeiros semestres do aprendizado. Contudo, discordamos de suas colocações e defendemos que a informação relativa à pronúncia deve sim ser contemplada em um dicionário para aprendizes de LE sempre que esta informação possa ser um caso de dúvidas para o consulente¹⁶⁹, seja este dicionário bilíngüe, seja monolíngüe, sobretudo se consideramos o dicionário como uma peça fundamental de auxílio ao aprendizado de uma LE, certamente este será um local no qual o consulente, em qualquer estágio do aprendizado, procurará sanar as suas dúvidas.

Um problema suscitado pela inclusão deste tipo de informação é como fazer esta apresentação, se através do alfabeto fonético internacional, ou através de um sistema de reescrita¹⁷⁰, utilizando signos da própria língua materna do aprendiz. Considerando a dificuldade apresentada pelo alfabeto fonético internacional¹⁷¹, que é desconhecido da maioria

¹⁶⁷ Bugueño (2002/2003, p.102) afirma que a tradição lexicográfica espanhola costuma prescindir da informação fonológica, exceto quando se trata de dicionários voltados para o ensino de espanhol LE.

¹⁶⁸ Outros autores, tal como Haensch (1982, p.483) afirmam que devido a semelhança entre forma falada e forma escrita que há na língua espanhola é possível prescindir da indicação fonética: “*Como en español la relación entre grafía y pronunciación (...) es casi óptima, se puede, por lo general, prescindir de la transcripción fonética para el material léxico, salvo los casos en que la pronunciación ofrece alguna peculiaridad, o en el caso de extranjerismos*”.

¹⁶⁹ Como, por exemplo, a pronúncia das palavras com as letras *ch* e *ll*, na língua espanhola e na língua portuguesa. É o caso da palavra *chocolate* que possui a mesma grafia em ambas as línguas, porém representado em cada uma das línguas por um fonema distinto.

¹⁷⁰ Para uma visão geral deste tema, confronte-se com Landau (2001, p.118) “*respelling system*”.

¹⁷¹ Proposto pela *International Phonetic Association* (IPA).

dos consulentes de dicionários, nos parece mais operativo em um DMA para consulentes iniciantes optar pela presença da informação fonológica transcrita por um sistema de reescrita.

No caso da língua espanhola há ainda o problema de qual variante registrar, se a variante peninsular, ou americana. Embora a maioria dos falantes de língua espanhola esteja na América Latina, observa-se um emprego massivo da transcrição da variante peninsular.

3.3.2 O Comentário Semântico

O comentário semântico se refere, pois, às informações do lema enquanto significado. Para a microestrutura do dicionário de língua, com orientação semasiológica, é uma característica mínima que o comentário semântico deve estar constituído por uma paráfrase definidora¹⁷². Além desta paráfrase, as informações que nos parecem passíveis de inclusão no âmbito do comentário semântico são: etimologia, informação pragmática, sinônimos, antônimos e exemplos.

3.3.2.1 Informação Etimológica

De acordo com Bugueño, Farias (2006), todo o verbete de um dicionário deve estar composto de informações discretas e discriminantes. Assim, os autores caracterizam a informação etimológica como uma informação não discreta no verbete de um dicionário, dito de outra forma, não é uma informação de fato informativa para a maioria dos consulentes. Segundo os autores esta informação ainda é encontrada nos dicionários muito mais pelo legado herdado na lexicografia, do que propriamente pela utilidade de tal informação. Desta forma, acrescentar informação sobre a etimologia das palavras não nos parece um recurso de muita utilidade, ou produtividade em um DMA, tomando por base nosso consulente e a finalidade do dicionário (aprendizagem de uma LE). Acrescentar este tipo de informação dificulta a consulta ao dicionário e não se configura como um recurso de produção e nem

¹⁷² Com base nas colocações de diversos autores, percebemos que a informação mais valorizada na microestrutura de um verbete, de dicionários de língua, é a informação relativa à definição – por citar alguns: Escribano (2001, p.105) *Precisamente la definición está considerada como el eje central del artículo lexicográfico* [Precisamente a definição é considerada como eixo central do artigo lexicográfico.] Bugueño, Farias (2005) *“As informações mais procuradas na microestrutura são a significação e a indicação ortográfica”*, por esse motivo trataremos a definição em um capítulo a parte dentro do comentário semântico.

mesmo de recepção de textos, visto que no início do aprendizado os textos e o vocabulário utilizados neles são bastante controlados pelo professor.

3.3.2.2. *Informação sobre o Uso*

O acréscimo destas informações em um DMA já são bem mais necessárias, assim, defendemos a presença destas informações em um DMA¹⁷³. Procuremos entender aqui *uso*¹⁷⁴ não somente como emprego de uma palavra em uma determinada linguagem de especialidade, mas também como o emprego desta palavra em um determinado contexto. Assim a informação sobre o uso de uma palavra em uma LE é crucial para um estudante nos níveis mais elementares. Informações sobre graus de cortesia, vulgaridade de expressões, etc. são fundamentais em um DMA. O problema será encontrar um sistema de marcação claro, sistemático e bem ilustrativo dos diferentes usos nos diferentes contextos que pode possuir uma palavra¹⁷⁵.

3.3.2.3 *A Definição*

O principal componente do comentário semântico é, sem nenhuma dúvida, a definição. Logo, toda a microestrutura deve conter uma definição. Esse conceito tem sido amplamente discutido nos estudos metalexográficos, sem que muitas vezes se tenha chegado a um consenso sobre o que é definir e qual é a melhor forma de gerar definições.

Considerando tais fatos, urge a pergunta: o que é exatamente definir? Segundo Imbs (1960, p.9 [apud Welker (2005, p.117)]) “a arte suprema, em lexicografia é a da definição”. O mesmo autor, um dos primeiros a discorrer sobre a definição dicionarística, possui uma visão calcada na filosofia para o ato de definir uma palavra. Veja Imbs (1960) [apud Welker (2005, p.117)]:

¹⁷³ A esse respeito Welker (2005, p.134) afirma: “(...) seria desejável que houvesse mais marcas de uso do que se verificam nos dicionários. Elas são imprescindíveis quando se precisa de ajuda na produção, mas também são importantes na recepção, pois sem elas não se alcança uma compreensão exata do texto”.

¹⁷⁴ Strehler (1998, p.172) define uso como “as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal da língua de uma comunidade lingüística”.

¹⁷⁵ A esse respeito v. Pacheco (2005).

Sabe-se que a tradição aristotélica e a escolástica distinguem as *definições de palavras e as definições de coisas*. Do ponto de vista lingüístico, todas as definições são *definições de palavras*. Elas não têm pretensão à objetividade, querendo apenas traduzir o que, a respeito de um dado objeto, a palavra sugere à mente num dado ambiente histórico.

Na prática lexicográfica, segundo Biderman (1993, p.23), a definição é uma paráfrase da palavra a ser definida, uma paráfrase que se equivale semanticamente a ela. Para a autora definir é fazer uma equação semântica da palavra a ser definida: “*Nessa tarefa o definidor deve ser rigoroso, estabelecendo uma equação sêmica e não uma adivinhação para que o definiendum*¹⁷⁶ *seja identificado sem ambigüidade*”. A autora cita ainda Zgusta (1971, p.53-54) para corroborar suas afirmações sobre a definição:

A definição lexicográfica e a definição lógica se recobrem até certo ponto, mas apresentam diferenças notáveis. Provavelmente a mais importante delas está em que, enquanto a definição lógica tem de identificar de modo inequívoco o objeto definido (*definiendum*) de tal modo que deva, por um lado, contrastar radicalmente com todos os outros objetos susceptíveis de definição, e por outro lado, caracterizar-se de modo positivo e inequívoco como membro da classe mais próxima, a definição lexicográfica enumera os mais importantes traços semânticos da unidade léxica que bastem para distingui-las das outras unidades.

Recorremos, ainda, a Martínez de Souza (1995, p.73), que afirma que definir é “*estabelecer com clareza e precisão o significado que se deve tomar de uma unidade léxica com relação a seu conceito*” e, por conseguinte apresenta um conceito de definição calcado em uma perspectiva lingüística: “*a definição é a expressão do significado de uma unidade léxica que forma a entrada com a ajuda de vozes, locuções ou sintagmas conhecidos*”. A partir destes preceitos, consideramos a definição como o elemento fundamental para a constituição da microestrutura do verbete. Vale lembrar a diferença entre *definir* (princípio ontológico) e *técnica de definição*. Entendemos por *definir*, fornecer uma paráfrase definidora através de alguma *técnica de definição*, que pode ser pela relação entre a palavra que qualifica e a palavra qualificada, ou pelo acréscimo de informações extralingüísticas – definição enciclopédica, por exemplo.

Conforme Biderman (1993, p.23), não devemos empregar o mesmo tipo de definição a todas as categorias gramaticais, devido às peculiaridades e características inerentes de cada uma delas. O tipo de definição que mais nos interessará será a **definição lexicográfica**. Por

¹⁷⁶ Para o conceito de *definiendum* e *definiens* recorreremos a Rey-Debove (1966 [apud Welker: 2005, p.120]). Considera-se o *definiendum* aquilo que deve ser definido: é um signo relativo a um conceito, e *definiens* é aquilo que define.

vezes recorreremos à definição enciclopédica como um subsídio para informações que os consulentes estrangeiros não têm acesso através da definição lexicográfica. Seguindo estes preceitos sobre o conceito de definição e do ato definitório faremos uma breve explanação dos conceitos de definição enciclopédica e lexicográfica.

a) A Definição Enciclopédica

É o tipo de definição que informa sobre coisas, processos idéias, conceitos. Nestas definições a informação que predomina se refere à realidade extralingüística, há um grande conteúdo extensional¹⁷⁷, isto é, conteúdos de ordem não lingüística expressos para auxiliar a estabelecer a relação do objeto definido e o mundo a sua volta. Tem como objetivo “descrever exhaustivamente a coisa nomeada” (cf. Lara, 1989, p.138), e não somente enumerar os traços semânticos que possam diferenciar a palavra definida das demais, mas sim deve conter o maior número de especificadores possível.

Conforme afirmamos no início deste capítulo, nosso enfoque será a definição lexicográfica, por entendermos que ela é a melhor opção para definir em um dicionário semasiológico de língua geral.

b) A Definição Lexicográfica

Segundo Martínez de Souza (1995, *s.v. definición lexicográfica*) a definição lexicográfica é a definição que informa sobre palavras e não coisas ou conceitos. É claro que essa conceituação não é tão simples, visto que a definição é um dos maiores problemas práticos e conceituais da Lexicografia. Há que se considerar que a definição, propriamente dita, constitui o núcleo de um dicionário de orientação semasiológica, é a sua parte mais importante. Mas se o conceito empregado por Martínez de Souza (1995, *s.v. definición lexicográfica*) é de certa forma simplista, quais são os traços que caracterizam a definição lexicográfica? Segundo a opinião de Seco (1987, p.32 [apud Damin 2005, p.73])

¹⁷⁷ “Este hecho se da sobretudo con los nombres de animales y plantas, ya que en estos casos generalmente no basta (o cree el lexicógrafo que no basta) con una definición lingüística y ha de auxiliarse con una enciclopédica” [Este fato se dá principalmente com os nomes de animais e plantas, já que nestes casos geralmente não basta (ou crê o lexicógrafo que não basta) uma definição lingüística e há que auxiliar-se de uma definição enciclopédica] (Martínez de Souza 1995, p.74).

(...) la definición lexicográfica no se propone - o no se debe proponer – la imagen ‘completa’ del objeto, sino la imagen ‘suficiente’, esto es, la que se construye por medio de los especificadores necesarios para que el objeto quede, en la mente del lector medio, caracterizado por sus rasgos relevantes y diferenciado respecto a todos los restantes objetos que forman parte del mundo de ese lector medio.

A questão da limitação da informação da definição lexicográfica: nem mais, nem, menos, mas o suficiente é, inicialmente, o que a diferencia da definição enciclopédica. Baseia-se no pressuposto aristotélico do *genus proximus e differentiae specifica*¹⁷⁸, isto é, mostrar a classe a que pertence diferenciando-a dos demais elementos desta classe através dos especificadores semânticos. Os especificadores utilizados não devem ser todos os que diferenciam um objeto definido dos demais, mas sim aqueles que possuem os traços semânticos mais importantes.

Os termos que constituem uma definição lexicográfica, de acordo com os preceitos de Martínez de Souza (1995) são: o definido (unidade léxica lematizada), o termo genérico (que é o descritor do conceito do conteúdo – mais amplo que o definido¹⁷⁹) e o termo diferenciador (que é o elemento que limita a extensão do genérico para especificar o definido).

Outras características referentes à qualidade da definição lexicográfica estão ligadas a eleição do vocabulário por parte do lexicógrafo, o léxico utilizado na paráfrase¹⁸⁰, ou na perífrase¹⁸¹ definidora que deve estar contido na própria obra, ou deve fazer parte, supostamente, do léxico geral do consulente ao qual o dicionário se dirige. Deve ser uma linguagem controlada, principalmente para o nosso consulente, um aprendiz de língua estrangeira.

A definição também deve ser abrangente, embora não exaustiva, isto é, ser concisa, mas capaz de descrever seu objeto. Deve poder substituir-se pelo definidor (lei da sinonímia), porém deve ser evitada a circularidade.

Podemos resumir, então, que a definição lexicográfica se baseia na idéia de Aristóteles¹⁸² de que a definição deve representar a essência das coisas através do *genus*

¹⁷⁸ Sobre estes pressupostos aristotélicos confronte-se com o trabalho de Landau (2001).

¹⁷⁹ Ou também: hiperônimo, ou arquilexema.

¹⁸⁰ Uma paráfrase é uma relação de equivalências entre enunciados.

¹⁸¹ Uma perífrase é uma equivalência entre um vocábulo e um enunciado. Sobre a discussão de paráfrase ou perífrase definidora, confronte-se com o trabalho de Dubois, Dubois (1971).

¹⁸² Segundo Landau (2001, p.153).

proximus e differentiae specificaе. Pois assim a definição de uma palavra deve mostrar a classe a que ela pertence e os especificadores que a identificam dentro de um grupo.

Embora a definição lexicográfica almeje apresentar parâmetros descritivos claros e de fácil compreensão, não existe exatamente um algoritmo, ou uma fórmula que nos permita calcular com precisão a relação entre abrangência e concisão, daí a dificuldade de elaborar definições somente através de critérios lexicográficos – nem mais, nem menos – e aplicáveis a dicionários de língua geral. Outra dificuldade que este tipo de definição propicia é a impossibilidade de aplicação destes parâmetros pré-estabelecidos a todas as classes de palavras.

Podemos finalizar as considerações acerca do comentário semântico citando Bugueño, Farias (2006, p.2) que afirmam que o sucesso na consulta de um dicionário depende da presença de um programa constante de informações, de códigos semióticos que ofereçam uma estrutura de acesso interna ágil e, naturalmente, de uma definição bem construída¹⁸³.

Fazer esta breve, porém ampla, revisão da literatura da metalexigrafia se faz fundamental para que possamos apresentar e discutir nossas opiniões e propostas acerca da construção de um dicionário voltado para aprendizes de LE sem ter que parar a todo momento para apresentar conceitos já bem difundidos em termos de metalexigrafia. Outro objetivo desta discussão é apresentar uma visão crítica acerca da teoria do fazer dicionarístico, com muitos contrapontos e divergências de opiniões. Este fato nos mostra o quanto ainda falta consenso tanto na questão da definição de alguns conceitos, quanto na aplicação prática dos mesmos. Assim, é importante estabelecer que quaisquer propostas que venhamos a formular em termos de lexicografia prática não deverá estar atrelada especificamente a uma única corrente teórica, mas sim ao nosso entendimento crítico desta verdadeira miscelânea conceitual.

Após a discussão conceitual que permeia a metalexigrafia, passaremos à apresentação da problemática da valência verbal, que é parte de nosso objetivo de investigação neste trabalho.

¹⁸³ Sobre a qualidade das definições consulte Zgusta (1971), Werner (1982), Landau (2001) e Beneduzi (2006).

4 A VALÊNCIA VERBAL ESPANHOL – PORTUGUÊS DE UMA PERSPECTIVA CONTRASTIVA

4.1 A Valência Verbal¹⁸⁴

Segundo afirmamos no capítulo dedicado ao comentário semântico, o principal componente deste apartado da microestrutura do verbete é a definição. No presente trabalho nos dedicamos a formular parâmetros de apresentação da microestrutura de verbos em um Dicionário Monolíngüe para Aprendizes (DMA). Neste contexto, embora a definição, não somente de verbos, mas de todas as classes de palavras, venha se demonstrando um grande problema teórico¹⁸⁵ no âmbito metalexiconográfico, entendemos que os aspectos relativos ao *contorno da definição*¹⁸⁶ ainda carecem mais de estudos do que a definição, que tem sido amplamente discutida pela metalexiconografia. Assim, nosso objetivo é apresentar propostas de inserção da valência verbal na microestrutura destes dicionários. Para chegar à discussão dos aspectos referentes à valência verbal, partiremos da discussão da definição dos verbos¹⁸⁷.

É fundamental, para analisar a definição de verbos, centrar nosso estudo nas considerações de Tesnière (1965)¹⁸⁸. Este autor considera o verbo um núcleo oracional¹⁸⁹ que funcionaria como um pólo imantado capaz de atrair para sua volta mais ou menos elementos, os quais denominou actantes. Assim, o verbo rege sintática e semanticamente os demais actantes que orbitam a sua volta. Desta forma, podemos afirmar que o verbo exige um determinado número de actantes, que são os seus complementos (tais como sujeito, os objetos

¹⁸⁴ É necessário mencionar que existe também a valência de substantivos e adjetivos, de acordo com Welker (2005b, p. 75) e Tesnière (1965); no entanto, para este trabalho nos limitaremos a análise da valência da categoria verbal.

¹⁸⁵ Para este trabalho consideraremos os pressupostos da definição estabelecidos por Martínez de Souza (1995 s.v. *definición lexicográfica*).

¹⁸⁶ O termo “contorno da definição” foi proposto por Seco (1987) e neste trabalho o substituiremos por “valência” por entendermos que este termo é mais amplamente utilizado na linguística.

¹⁸⁷ Neste trabalho não pretendemos discutir detalhadamente a definição de verbos, mas sim empregar alguns elementos desta discussão às questões pertinentes à valência verbal.

¹⁸⁸ Esse autor é considerado o pai da teoria da valência, o primeiro a considerar tanto os aspectos sintáticos, quanto semânticos da categoria verbal e a considerá-la como o núcleo oracional.

¹⁸⁹ De acordo com Welker (2005b, p.74), o conceito de valência verbal foi aplicado em um dicionário no Brasil pela primeira vez, em um dicionário de verbos de Borba (1990).

diretos e indiretos, os complementos circunstanciais, etc.). Por conseguinte, denominamos valência a capacidade de um verbo de preencher estes espaços a sua volta, ou ainda, o número de actantes que possa reger¹⁹⁰.

Nesta direção, os actantes “atraídos” pelo verbo são de uso obrigatório e são os responsáveis por completar a significação do verbo e, por consequência, da oração. Além destes complementos obrigatórios que cada verbo atrai, e que constituem a sua valência, há outros constituintes que assinalam as circunstâncias em que a valência verbal se realiza. A estes complementos, os quais acreditamos que também sejam indispensáveis para complementar a significação verbal, Tesnière denomina circunstantes¹⁹¹ e o autor afirma que são facultativos, ao contrário dos actantes¹⁹².

Devido ao fato de que as considerações acerca da valência verbal na tradição gramatical brasileira se encontrem ainda em um estágio preliminar de investigação, é fundamental a diferenciação que Welker (2005b, p. 76) propõe entre valência e regência verbal. A primeira, informa a necessidade que tem um verbo de ser completado não somente por um objeto, mas também por um sujeito¹⁹³, e a segunda somente informa se um verbo pede um objeto (direto, ou indireto).

É necessário localizar nossa reflexão acerca deste tema da valência que até o momento foi muito relegado pelos estudos da gramática tradicional. Zavaglia, Zavaglia (2006, p.1) afirmam que a gramática das valências, ao contrário da gramática tradicional, trata concomitantemente da natureza dos complementos do verbo e das preposições que os acompanham, consideram a sua natureza sintático-semântica. Por outro lado, a gramática tradicional atua sob uma visão simplista onde a presença, ou a ausência de preposição seria suficiente para determinar a variação, ou não, da significação de um determinado verbo. Em contraposição, a gramática das valências atua na junção entre os níveis sintático e

¹⁹⁰ Borba (1996, p.19) define valência como o “conjunto de relações de dependência que o verbo estabelece com os demais componentes da oração” (que são os actantes, ou argumentos). Em uma obra anterior (1990) este mesmo autor afirma que estes argumentos são “constituintes indispensáveis”.

¹⁹¹ Entenderemos estes constituintes como os complementos circunstanciais da gramática tradicional.

¹⁹² No entanto, em um trabalho anterior Bueno (2004), se pôde comprovar que alguns advérbios, considerados complementos circunstanciais, são cruciais para a manutenção da significação das orações e também dos textos, isto é, são complementos obrigatórios e não facultativos como afirma a gramática tradicional.

¹⁹³ A partir das colocações de Tesnière (1965) o “sujeito” passou a ser chamado de complemento, sem diferenciá-lo dos demais complementos da frase. É possível, também, empregar-se para o sujeito o termo “actante” e para os complementos, o termo “argumento”.

semântico e o nível de realização das orações. O primeiro é relativo à natureza sintática e semântica do verbo, isto é, o estudo da valência, e no segundo as exigências superficiais para que este verbo se realize (por exemplo, sujeito animado, não animado). Esta conjunção entre os dois níveis, portanto, outorga um importante papel à análise do contexto, pois é onde a realização das orações se manifesta, assim parte-se da análise desta realização para a descrição do nível sintático e semântico.

Antes de detalharmos a análise do tratamento da valência nas gramáticas da língua espanhola e também da língua portuguesa, é importante que apresentemos quais são os diferentes tipos de abordagem que se pode fazer da valência¹⁹⁴, considerando esta abordagem para um futuro aproveitamento em dicionários.

4.1.1 Valência Lógica

A valência lógica refere-se somente ao número de argumentos que exige um verbo de acordo com os seus diferentes significados, assim se o verbo possui um único argumento ele é representado por P e se possui mais de um argumento é representado por R. Nesta direção, Welker (2005b, p.78) afirma ser desnecessária a marcação deste tipo de valência em um dicionário visto que somente com a apresentação dos diferentes significados o consulente já pode ter uma idéia a respeito do número de argumentos.

4.1.2 Valência Semântica

A valência semântica refere-se às propriedades semânticas dos verbos, ou seja, sua subcategorização em traços. Refere-se aos casos profundos que dependem do significado do verbo e que se manifestam na superfície de diferentes formas. Deste modo, o aproveitamento da informação sobre este tipo de valência no dicionário não é tão necessária porque os casos profundos independem do idioma e são, portanto, informações que o próprio consulente poderia até deduzir de cada acepção do verbo, após já ter compreendido o seu significado

¹⁹⁴ Esta apresentação se baseia na divisão proposta por Welker (2005b, p.77).

literal. Outro ponto que favorece o não aparecimento destas informações em um dicionário é o fato do pouco aproveitamento prático que elas podem ter para um falante de LE.

4.1.3 Valência Sintática

De acordo com Welker (2005b, p.81), é a valência tradicional, idealizada por Tesnière. Indica quantos complementos e qual é a forma deles: se são objetos direto ou indireto, adjunto ou complemento, etc. dos complementos exigidos pelo verbo na superfície. Desta forma, é um recurso produtivo fundamental para que um indivíduo possa construir (seja oral, seja escrita) sentenças naturais e corretas em uma determinada língua, devendo, portanto, ser incluída nos repertórios lexicográficos que tenham como objetivo atividades produtivas. O grande problema deste registro de valência é classificar e identificar de forma absolutamente clara e concisa os complementos ditos obrigatórios e os facultativos,¹⁹⁵ que podem ou não ser apagados.

4.1.4 Valência Pragmática

A valência pragmática é a que considera a variação da valência causada pelos fatores extralingüísticos. Isto posto, pensamos ser complicada a inclusão deste tipo de informação em um dicionário lingüístico impresso, devido ao fato de que o universo lingüístico não cabe em um dicionário. Também o meio físico de realização destas obras impede inclusão deste tipo de informação, devido ao espaço e às determinações editoriais. Por outro lado, o consulente de LE necessita muitas vezes deste tipo de informação para construir sentenças aceitáveis em uma língua que não é a sua língua materna. Certamente algumas informações deste tipo são necessárias, porém até o momento não possuímos sugestões concretas sobre a forma de inclusão da marcação desta valência em um dicionário.

¹⁹⁵ Remonta-se à Tesnière (1965) a percepção de que nem todos os actantes têm que obrigatoriamente ser realizados.

4.1.5 Valência Sintático-Semântica

Este tipo de valência se baseia na premissa de que os diversos actantes possuem diferentes categorias semânticas, que são chamadas restrições seccionais e que alguns teóricos que tratam da valência¹⁹⁶ denominaram “informações semântico-referenciais” ou “categorias ontológicas”. Welker (2005b, p.84) diferencia valência sintático-semântica da valência semântica, já que esta se realiza no nível profundo, isto é, as características categoriais são inerentes às categorias de palavras e as restrições seccionais limitam a escolha de complementos na superfície frasal. Acreditamos ser fundamental a inclusão desta marcação em um dicionário, para que os consulentes tenham acesso às possibilidades de seleção sintático-semântica que determinados verbos permitem.

A partir da discussão do conceito de valência e do entendimento dos diferentes tipos de valência possíveis, temos como um de nossos objetivos mostrar neste trabalho que o conhecimento da valência verbal por parte do consulente deverá ajudá-lo a compreender os significados das diferentes acepções de um verbo, bem como constitui um fundamental recurso produtivo em uma dada língua. Assim, a inclusão desta marcação de forma clara e sistemática em um dicionário para aprendizes de uma LE é primordial para que este repertório lexicográfico desempenhe a função de instrumento basilar na aprendizagem desta língua. Nosso objetivo é, então, formular propostas de como será possível fazer esta marcação de uma forma mais sistemática do que tem sido feita pelos dicionários utilizados pelos aprendizes brasileiros de língua espanhola até o momento.

Para que possamos passar à análise desta marcação nos dicionários é importante que façamos um apanhado de como a valência dos verbos na língua espanhola vem sendo apresentada nas gramáticas desta língua. Para, posteriormente, comparar e verificar se há diferenças em relação à doutrina gramatical brasileira para que possamos, a partir de um paralelo traçado, encontrar uma terminologia que se aplique a nossa análise propriamente dita dos dicionários e a nossa proposta de marcação da valência que constituirá uma microestrutura do verbete bem diferenciada.

¹⁹⁶ Tais como Helbig (1922), Schumacher (1996), citados em Welker (2005b, p.83).

4.2 O Problema da Valência: o seu Tratamento nas Gramáticas¹⁹⁷

Para o conceito de “valência” trabalharemos com a noção básica estabelecida por Borba (1990) [apud Welker 2005b, p.75]: “A valência verbal é o conjunto de relações que o verbo estabelece com os seus argumentos ou constituintes indispensáveis”. Nesta direção, acreditamos que traçar um panorama do tratamento da valência nas gramáticas das duas línguas objeto deste trabalho, nos permita observar com mais clareza quais poderão ser as necessidades de nosso consulente na questão da transitividade verbal e desta forma embasar nossa proposta de redação de verbete.

Para estabelecer este paralelo, nos basearemos na perspectiva de uma análise contrastiva, que considere os aspectos de uma interlíngua¹⁹⁸ deste aprendiz. Tal paralelo nos permitirá calcular quais serão as informações acerca da valência pertinentes para figurar em um dicionário de espanhol orientado à perspectiva de um consulente brasileiro. É fundamental, neste contexto, entender que nossa proposta não tem como objetivos solucionar todas as insuficiências no que se refere à complementação verbal, mas sim fazer um recorte bastante específico sobre como deveria aparecer marcada em um DMA a necessidade de complementos de um verbo. É, portanto, uma proposta corretiva de uma realidade a partir da constatação de insuficiências.

Devido ao fato de que nesta pesquisa não trabalharemos com a manipulação de dados empíricos basearemos as considerações acerca da necessidade de nosso consulente nas informações coletadas na bibliografia provavelmente utilizada pelo alunado (neste caso as gramáticas de línguas espanhola e portuguesa), procuraremos estabelecer relações, também, com os dados coletados em interessantes e recentes pesquisas no âmbito da interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol: Yokota (2001), Álvarez (2002)¹⁹⁹ e Durão (2004). Outro instrumento de referência utilizado para estabelecer os padrões de cálculo das possíveis

¹⁹⁷ Em relação ao termo “valência”, constatamos que as gramáticas de língua espanhola utilizam prioritariamente o termo “transitividad” [transitividade] para dar conta do fenômeno da complementação verbal, isto é, dos complementos exigidos pelo verbo. Esta terminologia está em consonância com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), desta forma será o termo utilizado neste trabalho.

¹⁹⁸ Para o conceito de interlíngua, v. ponto 4 3.2. letra d deste capítulo.

¹⁹⁹ Ambas as pesquisas tiveram como objetos de estudo a questão da complementação verbal em língua espanhola. Yokota (2001) dedicou-se a pesquisa da marcação do acusativo e Álvarez (2002) pesquisou as construções com dativos.

dificuldades de nossos consulentes, no que concerne a valência verbal, será nossa experiência como professores de espanhol LE.

4.2.1 A Transitividade nas Gramáticas de Língua Espanhola

O critério de escolha das obras foi bastante amplo. Em um primeiro momento, nosso objetivo fora tentar abordar a questão da transitividade de diferentes perspectivas. Para isso, optamos por selecionar gramáticas com diferentes abordagens (tanto prescritivas, quanto descritivas), a fim de comprovar qual delas consegue cobrir na extensão de sua proposta o referido problema. Escolhemos Campos (1999) por representar esta uma obra de referência na língua espanhola em termos de descrição da língua. Já Alarcos Llorach (2002) com a gramática da RAE, foi escolhido por representar uma forte referência como gramática normativa da língua espanhola, ou ainda como a voz representativa de toda uma comunidade hispano-falante²⁰⁰. Torrego (1999) foi escolhido para compor esta análise por ser esta uma obra amplamente utilizada pelos alunos da graduação do curso de letras e até mesmo por alunos de cursos de idiomas, representando desta forma uma essencial fonte de informação e de formação do aluno brasileiro de espanhol.

Critério	Obra escolhida
⇒ Caráter descritivo da língua	Campos (1999)
⇒ Caráter prescritivo da língua	Alarcos Llorach (2002)
⇒ Autoridade entre os falantes nativos de língua espanhola	
⇒ Ampla utilização entre os potenciais consulentes	Torrego (1999)

Quadro 4: A Escolha das Gramáticas de Língua Espanhola

²⁰⁰ Com vistas ao caráter normativo da *Real Academia Española*.

Nesta direção, dividiremos o capítulo “As Gramáticas de Língua Espanhola” em três seções básicas: o tratamento do objeto direto, o tratamento do objeto indireto e o tratamento do objeto preposicional.

Antes de passarmos à discussão dos complementos verbais é fundamental verificar como é apresentada a noção de representação da valência nas gramáticas analisadas. É interessante ressaltar que somente Campos (1999) fornece uma explicação clara acerca do conceito de transitividade, adotando os pressupostos de Tesnière (1965). Para Campos (1999), a noção de transitividade está ligada à noção de regência (afirma, evocando a outros teóricos, que regência é determinação, o verbo determina o tipo de complemento que regerá) sintática e semântica na qual o verbo é quem desempenha este papel de regente selecionando seus complementos a fim de completar o seu significado. Portanto, há uma superposição inevitável entre estes dois planos. No plano sintático, o verbo é o elemento regente do qual dependem os complementos subordinados e, no plano semântico, o verbo é que é determinado pelos seus complementos, que completam o seu significado. Assim, o verbo transitivo será aquele que tem a capacidade de aparecer com um complemento, que está regido pelo verbo e o qual completa o significado deste. Tomando os postulados de Campos (1999), podemos afirmar que considerar a transitividade somente como a aptidão de um verbo de aceitar um complemento verbal é uma visão limitada, pois ignora a noção de regência semântica, na qual o complemento é quem seleciona o verbo. Neste contexto, o autor afirma que a transitividade é, portanto, um comportamento do verbo, e não o seu estado absoluto.

Torrego (1999, p.190) caracteriza os verbos transitivos como aqueles que se constituem com complementos diretos e os intransitivos como os que não estão acompanhados de complementos diretos. O problema desta classificação reside em que somente é considerado o aspecto da regência sintática e é ignorada a regência semântica como complementar à sintática²⁰¹.

Alarcos Llorach (2002, p.258) entende a noção de complementação verbal como uma especificação, ou também uma delimitação, requerida pelo verbo para esclarecer a alusão – ou alusões – concreta do núcleo verbal (acusativo ou dativo). Estas delimitações são impostas

²⁰¹ Nesta mesma direção, ofereceremos a visão de Seco (1996, p.164-165) por entendermos que a sua gramática é também bastante utilizada por estudantes brasileiros. O autor também desconsidera a superposição dos planos sintático/semântico e afirma: “*Se llama transitivo al verbo que lleva complemento directo, e intransitivo al que no lo lleva*”. [Denomina-se transitivo o verbo que leva complemento direto e intransitivo ao que não o leva].

pelo verbo como núcleo e agregam a ele os complementos. Tais segmentos agregados ao verbo restringem a aplicabilidade de sua significação. Entretanto, nos pareceu curioso o fato de que estas noções não são tratadas nos capítulos referentes à complementação verbal, mas sim em um capítulo dedicado ao estudo das orações. No tratamento dos complementos verbais, o autor opta por descrever diretamente aos complementos diretos, indiretos e preposicionais sem discutir esta questão. Tal fato nos parece dificultar a consulta às noções de complementação verbal.

Observamos, pois, que não há um tratamento adequado da noção de transitividade nas gramáticas, sobressaindo-se a noção de que a regência do verbo é, sobretudo, um aspecto sintático, quando o aspecto semântico tem uma importância crucial para o entendimento adequado do conceito de complementação verbal²⁰².

4.2.1.1 *O Objeto Direto*²⁰³

Alarcos Llorach (2002, p.281), afirma que algumas vezes a presença de objeto direto (doravante OD) é uma questão de intenção comunicativa do falante. Tais objetos podem aparecer em verbos classificados tradicionalmente nas gramáticas normativas como intransitivos. Em alguns destes casos, o aparecimento do complemento verbal é um fato que dependerá da intenção comunicativa do falante, já em outros, os objetos serão imprescindíveis. Como nos exemplos, extraídos de Alarcos Llorach (2002, p.281):

a) *Escribió un libro.* (com OD)

b) *Escribía desde joven.* (sem OD)

²⁰² Campos (1999, p.1525) postula que regência sintática é a necessidade que tem um núcleo verbal de ser completado por um determinado sintagma (nominal ou preposicional). Este núcleo verbal, da mesma forma, determina semanticamente que este sintagma contenha alguns traços sêmicos a fim de poder complementá-lo adequadamente. Logo, não nos parece muito operativo considerar somente o aspecto sintático para explicar a transitividade.

²⁰³ Na terminologia mais corrente da língua espanhola os “objetos” são chamados “complementos”. Porém, neste trabalho, por configurar uma pesquisa redatada em língua portuguesa utilizaremos o termo “objeto” por estar em consonância com a NGB e também por não haver implicações teóricas na utilização de um termo em detrimento de outro. Campos (1999, p.1523) afirma que ambos os termos são sinônimos.

c) *Durmió un sueño profundo.* (tradicionalmente classificado como intransitivo, porém apresenta OD)

No exemplo da letra *a* observamos um verbo tradicionalmente transitivo acompanhado de seu OD. Já na oração *b*, observamos o mesmo verbo apenas com um complemento circunstancial, sem que o significado aludido pelo verbo seja prejudicado. Por outro lado, a oração *c*, cujo verbo é tradicionalmente classificado com intransitivo, aparece completado por um OD²⁰⁴. Poderíamos afirmar que este complemento é gerado pelo próprio verbo, pelo emprego significativo que dele se faz. Tal constatação aponta para duas importantes considerações:

1) Alarcos Llorach (2002): o aparecimento de complementação verbal, em alguns casos, se deve à intenção comunicativa do falante. De acordo como o autor (p. 281) a maioria dos verbos pode aparecer com ou sem objeto, segundo o que se queira comunicar, e/ou enfatizar.

2) Campos (1999): a transitividade verbal não é um estado absoluto de um verbo, mas sim uma possibilidade de emprego dele. Acerca dos verbos classificados como intransitivos que aparecem com OD (esses complementos são denominados internos ou tautológicos), recorre à RAE 1973 e afirma (p.1526) que a intenção expressiva do falante é regulada pelo verbo, que nem sempre poderá aceitar um OD. Assim, o uso transitivo ou intransitivo de um verbo depende da natureza do complemento e também da construção da oração.

Observemos os seguintes exemplos:

d) *O bebê já come.*

e) *O bebê já come alimentos sólidos.*

Em termos de regência sintática o verbo *comer*, na letra *d*, não exige complementos, porém semanticamente o complemento *alimentos sólidos* acrescentado ao verbo, na letra *e*, modifica completamente o significado da proposição. O acréscimo do OD restringe a

²⁰⁴ Alarcos Llorach (2002, p. 281) denomina os OD que completam verbos classificados tradicionalmente como intransitivos, como *objetos redundantes* ou *enfáticos*, já que as noções que sugerem coincidem com as denotadas pelo verbo.

possibilidade de interpretação: na primeira proposição é permitido que se imagine a ingestão de quaisquer tipos de alimentos. Na segunda proposição não se permite diferentes possibilidades de interpretação da sentença além de que o bebê passou a ingerir um outro tipo de alimento diferente do que ingeria antes. Portanto, podemos dizer que o “comportamento” transitivo ou intransitivo em alguns verbos é semanticamente determinado, de forma que o conceito de transitividade não pode estar atrelado somente a aspectos sintáticos. A citação extraída de Campos (1999, p.1527) corrobora nossa afirmação:

La posibilidad de usar un verbo transitiva o intransitivamente con un complemento definido depende del verbo mismo (...) el uso transitivo o intransitivo del verbo depende de la naturaleza específica del complemento, y, por lo tanto, de la construcción (...). Gran parte de los verbos se emplean unas veces con complemento directo, otras sin él, lo cual permite pensar que los verbos no son, sino que se construyen como transitivos o como intransitivos.²⁰⁵

Campos (1999, p.1524) é o único autor analisado que trabalha com as noções de “complementos argumentais” e “complementos periféricos” de um verbo. Os primeiros são aqueles exigidos pelo verbo para completar a sua significação, e os segundos são os adjuntos não necessariamente exigidos pelo verbo, mas que também complementam o seu predicado. Conceitua o OD como o sintagma nominal argumental, regido sintática e semanticamente pelo verbo, sobre o qual recai diretamente a ação, processo ou estado expresso pelo núcleo oracional, isto é, expresso pelo verbo que o rege.

Alarcos Llorach (2002, p.277) não separa os argumentos do verbo e os elementos periféricos, embora conceitue o OD como um “adyacente” [adjacente], pertencente ao grupo nominal, que designa o objeto sobre o qual se desenvolve a atividade aludida pela raiz verbal. Nesta direção, insere os objetos preposicionais na mesma categoria de adjacente, afirmando que a diferença entre os OD e os objetos preposicionais, é o fato de que o OD não é marcado por um índice explícito de função (imaginamos que neste caso se refira à preposição). Por outro lado, Campos (1999) não faz referência à exigência do verbo quanto ao objeto preposicional. Alarcos Llorach (2002, p.280), embora não mencione a noção de regência semântica que os verbos exerçam sobre os ODs, em alguns momentos, afirma que as

²⁰⁵ [A possibilidade de usar um verbo transitivamente ou intransitivamente com um complemento definido depende do próprio verbo (...) o uso transitivo ou intransitivo do verbo depende da natureza específica do complemento, e, por outro lado, da construção (...). Grande parte dos verbos se emprega umas vezes com complemento direto, outras vezes sem ele, o que permite pensar que os verbos não são, mas sim se constroem como transitivos ou como intransitivos].

referências semânticas são fundamentais para definir o OD, principalmente quando se trata de diferenciá-lo do sujeito.

Torrego (1999, p.298) faz uma caracterização um pouco mais completa do OD, afirmando que a ele cabe restringir e delimitar a extensão significativa do verbo, assim como é o primeiro argumento interno selecionado pelo núcleo oracional. Este autor critica a definição tradicional de OD como o elemento sobre o qual recai a ação do verbo, pois esse conceito dificultaria diferenciar, em alguns casos, o OD do Objeto Indireto (doravante OI). Percebemos que Torrego (1999), assim como Campos (1999), retoma a noção de sobreposição entre os planos sintático e semântico para tratar do OD.

Para exemplificar, Torrego (1999, p.298) cita os exemplos:

Golpearon a mi primo.

OD

Dieron golpes a mi primo.

OI

No que se refere ao tratamento do OD, pudemos perceber que os gramáticos se ocupam, basicamente, dos aspectos sintáticos de determinação do OD, embora às vezes reconheçam a importância de uma caracterização semântica para identificar esta estrutura. Para reconhecer um OD, propõem provas de comutação por clíticos, provas de passivização, provas de deslocamento da estrutura do OD, etc²⁰⁶. Dentre as obras supra citadas a única que considera os papéis semânticos que podem desempenhar os ODs é Campos (1999) - o tratamento semântico ofertado por este autor é bastante extenso e exemplificado. Por outro lado, Torrego (1999) que parecia ofertar uma possibilidade de tratamento semântico ao OD, logo após a definição e algumas críticas às gramáticas tradicionais, apresentou um tratamento exclusivamente sintático à complementação verbal²⁰⁷. Portanto, Campos (1999) é o único autor que realmente utiliza o viés semântico e sintático para analisar as questões referentes à complementação verbal. Tal constatação não nos surpreende, pois tanto por nossa experiência como alunos de idiomas, quanto por nossa experiência como professores de idiomas, já esperávamos uma atenção prioritariamente sintática ao fenômeno da complementação verbal.

²⁰⁶ Comutação por clítico: todo OD pode ser comutado por um clítico – *Busco el lápiz. Lo busco*. Passivização: todo OD em uma oração ativa passa a sujeito em uma oração passiva – *Lanzaron una piedra al lago. Una piedra fue lanzada al lago*. Torrego (1999, p.298)

²⁰⁷ Poderíamos considerar este tratamento puramente sintático como impossível se nos baseássemos na observação de Palmer (1994) [apud Campos (1999, p.1531)] para quem os diferentes papéis semânticos que pode desempenhar uma estrutura são a expressões das diferentes funções gramaticais.

Há uma importante estrutura no âmbito da complementação verbal em língua espanhola: o OD preposicionado. O OD preposicionado²⁰⁸ é um recurso formal da língua para desfazer ambigüidades, conforme detalharemos a seguir. Observamos que o tratamento ofertado a esta estrutura é uma constante nas gramáticas. Dadas as diferentes características das obras analisadas: prescritivas ou descritivas encontramos uma grande diferença no tratamento do OD preposicionado. Em Campos (1999) não foi concedido um espaço exclusivo ao tratamento desta estrutura de complementos verbais, enquanto nas demais houve uma preocupação maior com tal fenômeno.

Ao contrário do tratamento puramente sintático oferecido para determinar a presença e o reconhecimento do OD, no tratamento do OD preposicionado é utilizado prioritariamente um critério semântico de explicação da estrutura. Assim, tanto Alarcos Llorach (2002, p.279), quanto Torrego (1999, p. 299) afirmam que a principal função da presença da preposição *a* diante do complemento direto é desfazer uma ambigüidade. Conforme os exemplos de Alarcos Llorach (2002, p.279):

Dibujaba a la niña el niño.

Dibujaba la niña al niño.

Mató al elefante el tigre.

Mató el elefante al tigre.

Nestes casos, a presença da preposição *a* diante de um ou de outro substantivo, modifica completamente o conteúdo proposicional. Colaborando para que em cada caso, a ação recaia sobre um diferente objeto. Inclusive colocam-se os ODs em diferentes posições para evidenciar tal fenômeno e comprovar que as expressões em negrito, independente da posição, serão os ODs destas orações.

Caso a preposição não estivesse diante do OD, gerariamos sentenças agramaticais em espanhol e, provavelmente, um falante nativo desta língua reconheceria uma ambigüidade, e não seria capaz de diferenciar entre sujeito e OD, como nos exemplos:

**Dibujaba la niña el niño.*

**Dibujaba la niña el niño.*

**Mató el elefante el tigre.*

**Mató el elefante el tigre.*

²⁰⁸ Como nos exemplos: *Encontré a tu primo en el parque.* Ou: *Mató al elefante el tigre.* (Alarcos Llorach (2002, p.279)).

Alarcos Llorach (2002, p.279) e Torrego (1999, p. 299) mencionam a animacidade do objeto direto para justificar a presença da preposição. Ambos afirmam que quando o OD possuir o traço [+humano] deverá ser preposicionado, embora somente Alarcos Llorach admita brevemente haver ainda outros fatores semânticos e gramaticais que gerem a possibilidade de aparecer a preposição *a* diante do OD. Porém, esta distinção animado/inanimado é muito mais complexa do que parece e remonta à noção de *caso*²⁰⁹. Na língua portuguesa, a noção de caso já é pouco discutida, praticamente se restringe à distinção entre nominativo e acusativo. Segundo Guedes (1979, p.5), tal distinção é fundamental devido ao grande número de orações em que tanto o sujeito quanto o objeto são animados, segundo comprovamos com os exemplos de Alarcos Llorach (2002, p.279) supracitados. Entretanto, na língua portuguesa esta discussão acerca dos casos pertence somente aos âmbitos acadêmicos. Por outro lado, na língua espanhola além de tal discussão ser bem mais freqüente, há a preposição como índice formal que permite tal distinção. Em relação ao OD preposicionado observamos que Campos (1999) não se dedica à explicação desta estrutura específica, mas sim a trata ao longo do capítulo dedicado ao OD, sem problematizá-la a parte de outros questionamentos.

Desta forma, observamos que nas diferentes gramáticas analisadas, o tratamento do OD é, muitas vezes, superficial e ineficiente visto que, quase sempre, a noção de transitividade está atrelada a necessidade (ou não) de complementos, o que evidencia um entendimento do fenômeno como exclusivamente sintático, sem que haja a superposição com o plano semântico. Desta forma, ora se empregam critérios sintáticos (tais como as provas de passivização), ora se empregam critérios semânticos (como a ambigüidade desfeita pela preposição *a* diante do OD), mas nunca as duas noções empregadas juntas e entendidas como complementares.

4.2.1.2 *O Objeto Indireto*

Seguindo a mesma linha de raciocínio, na qual os complementos verbais são regidos tanto sintática, quanto semanticamente pelos núcleos oracionais (verbos), Campos (1999, p.

²⁰⁹ Neste trabalho não trabalharemos com Gramática de casos, apenas com algumas noções que remontam a essa teoria. Para maiores informações acerca das noções de Caso e de Gramática de Casos consulte Mito et alli. (2000, p.111-142) e Guedes (1979).

1545) divide o tratamento do OI em seleção sintática e seleção semântica. Desta forma o conceitua, em consonância com a RAE, como o vocábulo que expressa a pessoa, animal ou coisa na qual se cumpre ou termina a ação do verbo transitivo exercida sobre o OD. Afirma que são sintagmas nominais que fazem parte da estrutura argumental de um verbo que tem OD, e com o qual se relaciona. Como no exemplo:

Le duele la cabeza a María. [grifo nosso]

OI

Ainda de acordo com Campos (1999, p.1546), a capacidade de que um verbo possa reger um OI está lexicamente determinada por este verbo e depende dele em particular. Aparece quase sempre precedido da preposição *a*, porém não sempre requer a duplicação por um clítico dativo, embora seja esta uma estrutura bastante comum aos OI, sendo em alguns casos uma estrutura obrigatória e em outros optativa, assunto sobre o qual discorreremos mais adiante.

Alarcos Llorach (2002, p.289) evoca a noção de destinatário para definir o OI, afirmando que normalmente é o OI o destinatário animado da noção evocada pelo verbo, ou pelo conjunto verbo + OD. Assim, ele é compatível com qualquer outro adjacente na frase. Ao contrário de Campos (1999), que não versa sobre tal exigência, Alarcos Llorach (2002) afirma que o OI sempre é precedido pela preposição *a*, invariavelmente.

De acordo com Torrego (1999, p.302), estas definições de OI, como são tradicionalmente apresentadas, e conforme observamos acima, consideram apenas uma função semântica do complemento verbal em detrimento de seu papel sintático. O autor assevera que o OD, assim como o OI, também pode receber o “proveito” da ação expressa pelo verbo. Logo, tal definição valeria apenas para a função semântica de beneficiário, e não a função de OI. A confusão ocorre porque muitas vezes a designação da função semântica do destinatário, ou do beneficiário, coincide com a função sintática do OI. Esta coincidência possibilita que muitas vezes o OI seja confundido com complementos circunstanciais (doravante CC), principalmente para o aprendiz brasileiro que tem a possibilidade do OI precedido pela preposição *para*. Como nos exemplos extraídos de Torrego (1999, p.302):

Dieron un beso a Juan

(OI)

He compuesto una canción para la juventud.

(destinatário CC)

Para caracterizar formalmente o OI, Torrego (1999, p.302) aponta a presença da preposição *a*, bem como a possibilidade de comutação por pronomes átonos e a obrigatoriedade, em alguns casos, da duplicação com os mesmos pronomes átonos que podem substituí-los (a saber: *le* e *les*)²¹⁰.

Sobre a presença da preposição *para* diante do OI os gramáticos da língua espanhola são categóricos em afirmar que esta preposição serve para marcar o beneficiário de uma ação e não o OI, embora algumas vezes o beneficiário de uma ação possa ser marcado por *a*, e tal marcação coincida com a função sintática de OI. Uma das provas desta afirmativa é a impossibilidade de que o complemento precedido pela preposição *para* seja comutável pelo clítico *le*, ao contrário do complemento verbal precedido por *a*. Conforme os exemplos:

a) *Le envió un libro a María.* (Campos (1999, p.1551))

* *Le envió un libro para María.*

b) *Les canté una canción a los niños.*

* *Les canté una canción para los niños.* (Torrego (1999 p.303))

Em termos de regência sintática e semântica, o tratamento do OI nas gramáticas verificadas se mostrou mais uniforme, assim como observamos que tem sido menos problematizado pelas gramáticas do que o OD. A discussão do OI perpassou tanto aspectos sintáticos (sua função de complemento verbal argumental), quanto semânticos (a sua função beneficiário/destinatário da ação aludida pela raiz verbal). No entanto, não observamos a superposição destes critérios na análise dos problemas, mas sim a utilização de um critério de cada vez. Assim, as considerações nas gramáticas analisadas giram em torno de dois eixos principais:

- 1) a reduplicação do OI por pronomes;
- 2) a marcação OI pela preposição *a*

²¹⁰ Todo OI pode ser substituído por um átono: *Entregó el piano a mi tia. Le entregó el piano.*

A alternância *a/para* foi apenas mencionada a para a diferenciação entre OI e CC, porém foi pouco discutida, ainda que tenhamos observado a impossibilidade do OI precedido da preposição *para*. Para este trabalho, acreditamos que ambas as considerações acima mencionadas representarem grandes problemas de produção para o aprendiz brasileiro. Assim, após uma análise contrastiva com a língua portuguesa, que comprove tal hipótese, nos concentraremos em tentar resolver este, que acreditamos que seja um problema produtivo para o aprendiz brasileiro de espanhol, através do emprego de uma marcação coerente e sistemática da estrutura em um DMA.

4.2.1.3 O Objeto Preposicional

Campos (1999) não dedica um tratamento específico ao objeto preposicional, não se detém em analisar esta estrutura; já os demais gramáticos sim, mesmo que com uma diferença terminológica²¹¹. No tratamento do objeto preposicional (doravante OP), se solidifica a necessidade de sobreposição de aspectos sintáticos e semânticos na análise da complementação verbal.

Tanto Alarcos Llorach (2002), quanto Torrego (1999) coincidem em que o OP seja um complemento regido pelo verbo, ambos concordam em que este complemento seja obrigatoriamente precedido por uma preposição e que é um adjacente argumental do verbo, sem o qual se produziriam sentenças agramaticais. A exigência destes complementos pelo verbo é os que o difere do CC. Como nos exemplos:

La conferencia versó sobre política. **La conferencia versó.* (Torrego 1999, p.314)

Confío en la suerte. **Confío.* (Alarcos Llorach 2002, p.283)

El abuelo se jactaba de sus nietos. **El abuelo se jactaba.*

Desta forma, é possível que uma sentença acomode tanto OP, quanto CC, já que são complementos de diferentes naturezas.

Me fío de la gente siempre. (Torrego 1999, p.315)

OP CC

²¹¹ Alarcos Llorach (2002, p.283) os denomina *objeto preposicional*, e Torrego (1999, p.314) os designa *complementos de régimen*.

Alarcos Llorach (2002, p.284) retoma a relação função sintática/semântica quando matiza que semanticamente as funções OD e OP são análogas. No entanto sintaticamente são divergentes, por isso podem conviver em uma sentença, conforme o exemplo acima.

Percebemos que as considerações encontradas nas gramáticas referem-se prioritariamente a duas questões:

a) o fato de o OP configurar um complemento argumental do verbo, isto é, para a manutenção do significado pretendido há a exigência por parte do verbo deste complemento;

b) a possibilidade de combinação deste argumento do verbo como os demais objetos.

Observamos, assim, que os OPs podem constituir um problema de complementação verbal, sobretudo para os aprendizes brasileiros que podem confundi-lo com o OI pelo fato de este ser um complemento necessariamente preposicionado, e o regime preposicional entre as línguas portuguesa e espanhola é muitas vezes um problema para o aprendiz iniciante. Há também a possibilidade de omitirem-no ao confundi-lo com um simples CC. Observemos os exemplos:

Em português diz-se:

Fomos à Europa de avião.

Tu te pareces muito com tua mãe.

Por outro lado, em espanhol diz-se:

Fuimos a Europa en avión.

Tú te pareces mucho a tu mamá.

De posse destas importantes constatações acerca do tratamento dos complementos verbais em espanhol, partiremos para a análise das gramáticas de língua portuguesa. Nosso objetivo é verificar quais podem ser as zonas de convergências e divergências neste assunto para os aprendizes brasileiros de espanhol, a fim de escolher quais serão as unidades e procedimentos que merecem aparecer marcados em um DMA, que almeje constituir um recurso de produção lingüística.

4.2.2 A Transitividade nas Gramáticas de Língua Portuguesa

Para que possamos estabelecer um panorama das possíveis dificuldades encontradas por um aluno brasileiro de espanhol em atividades de produção lingüística, verificaremos como as gramáticas de língua portuguesa tratam a questão da transitividade verbal. Desta forma, o critério que utilizamos para escolher as gramáticas analisadas foi o mesmo empregado na escolha das gramáticas de língua espanhola: selecionamos obras que constituem referência na análise e descrição da língua, também mantivemos o padrão de análise de obras de caráter tanto prescritivo, quanto descritivo. Os autores analisados serão: Luft (1983), Cunha, Cintra (1985), Bechara (2001) e Perini (2006). Manteremos o padrão de divisão do capítulo em 1) O Objeto Direto, 2) O Objeto Indireto e 3) O Objeto Preposicional²¹².

Critério	Obra escolhida
⇒ Caráter descritivo da língua	Perini (2006)
⇒ Caráter prescritivo da língua	Cunha, Cintra (1985)
⇒ Ampla utilização entre os potenciais consultentes	Luft (1983) Bechara (2001)

Quadro 5: A Escolha das Gramáticas de Língua Portuguesa

Da mesma forma como analisamos o conceito de transitividade nas gramáticas de língua espanhola, faremos essa observação nas gramáticas de língua portuguesa. Dentre os autores contemplados somente Perini (2006) e Bechara (2001) discutem isoladamente a noção de complementação verbal.

Bechara (2001) utiliza uma nomenclatura um pouco diferenciada das gramáticas mais tradicionais e menciona termos tais como: posição argumental ou regência sintática-semântica. Nesta direção, a noção de transitividade é entendida por este autor como um

²¹² Quanto ao objeto preposicional encontramos uma variação terminológica considerável nas obras analisadas. Em relação a este complemento verbal, a NGB não postula nenhuma possibilidade, apenas cita os complementos de objeto direto e indireto como possíveis complementos verbais. Desta forma, optamos por manter a terminologia “objeto preposicional”.

fenômeno de regência não somente semântico, mas sim como um processo condicionado por relações tanto semânticas, quanto sintáticas.

Por outro lado, Perini (2006, p.160), que discute amplamente a noção de transitividade e de regência, faz uma observação muito interessante a esse respeito quando afirma que estas duas noções não podem ser entendidas somente como a exigência ou não de um determinado complemento, mas sim que o termo regente estipula algumas características a respeito da forma desses complementos (por exemplo, a exigência de preposição). Para Perini (2006), transitividade verbal está mais ligada aos aspectos sintáticos²¹³, embora haja uma correlação entre os dois planos. Este autor assevera que os traços semânticos são muito generalizadores e insuficientes – muitas vezes – para poder prever a transitividade dos verbos a partir da sua semântica.

4.2.2.1 *O Objeto Direto*

Nas gramáticas de língua portuguesa há um privilégio sobre o tratamento do OD em detrimento do tratamento do OI. Da mesma forma que observamos nas gramáticas de língua espanhola. Em geral há um detalhamento muito maior em termos de estrutura e de exemplos no que se refere ao OD. Tal fato não aponta para uma resolução de um problema, isto é, o fato de estar mais extensamente tratado, de nenhuma forma, significa que foi oferecida uma explicação perfeitamente elucidativa da estrutura de complementação verbal com OD.

Luft (1983, p.34) parte da concepção mais tradicional para diferenciar o OD, sendo este o complemento – que é sempre um sintagma nominal – do verbo que se liga a ele sem necessidade de preposição. Aqui a complementação verbal é entendida como um aspecto puramente semântico trata-se de complementação de significado²¹⁴. Luft (1983, p.41) utiliza pouco mais de meia página para detalhar o OD. Somente menciona a existência de um OD preposicionado, no entanto, não proporciona nenhum tipo de explicação sobre quando se deve usá-lo. Como falantes nativos de língua portuguesa, observamos que a existência de um OD preposicionado constitui-se em um arcaísmo sintático, isto é, uma estrutura que já não está presente nem na fala, nem na escrita culta/coloquial atual. Tal fato nos parece um equívoco

²¹³ O autor afirma que fará uma análise prioritariamente sintática do fenômeno da transitividade.

²¹⁴ Em lugar do termo “significado”, o autor utiliza o termo “sentido”.

metodológico muito grave ao levar me conta uma de nossas hipóteses preliminar de pesquisa que considera a presença da preposição *a* diante do OD um problema para aprendizes brasileiros de espanhol. Acreditamos na hipótese do apagamento desta preposição antecedendo o OD no português brasileiro (doravante PB).

Para Cunha, Cintra (1985, p.136) o tratamento da complementação verbal não é muito diferente, exceto pelo fato de exemplificar mais exaustivamente cada um dos pontos através de exemplos literários. A definição dos autores recai também sobre o mesmo preceito tradicional apontado por Luft (1983): a existência de preposição para diferenciar o OD do OI. Os autores acrescentam uma informação na definição do complemento de OD como sendo o “*ser para o qual se dirige a ação verbal*” (p.136). Detalham a explicação sobre o OD preposicionado muito mais do que Luft (1983) e se afastam da proposta deste autor na medida em que afirmam que o OD *costuma vir regido da preposição a* [grifo nosso]. Tal afirmativa nos parece curiosa, sobretudo se considerarmos nossa hipótese de apagamento da preposição diante do OD no PB. Veja Luft (1983 p.41): “*normalmente liga-se ao verbo sem preposição: por isso mesmo se chama-se direto. Entretanto há casos de objeto direto preposicionado*”. Esta afirmativa deixa um implícito: que na maioria dos casos o OD não é preposicionado, ao contrário do que propõem Cunha, Cintra (1985).

Bechara (2001, p. 416) fornece um tratamento muito mais abrangente e mais descritivo do fenômeno da complementação verbal – embora não seja esse o viés de sua gramática – mas também parte da noção da existência da preposição diante do OI como índice diferenciador entre ele e o OD. É interessante observar que no interior de sua proposta há sempre pontos de questionamento, onde o próprio autor faz ressalvas sobre a extensão de sua proposta de análise²¹⁵. Sobre o OD preposicionado afirma *que não raro o OD aparece iniciado por preposição* e que esta preposição serve, basicamente, para desfazer a ambigüidade sujeito / OD. É interessante observar que mesmo valendo-se desta função de desfazer ambigüidade, as gramáticas de língua portuguesa não recorrem ao índice [+animado] como marcador do OD preposicionado, como o fazem as gramáticas de língua espanhola.

²¹⁵ Um bom exemplo disso são as estratégias propostas para identificar o OD, tais como as provas de deslocamento das palavras. O autor afirma que nenhuma delas por si só é infalível, por isso elas devem ser combinadas.

A obra mais atual que analisamos foi Perini (2006), que é também a mais inovadora no tratamento da complementação verbal, talvez por não ser uma obra de caráter prescritivo, mas sim descritivo. Oferece uma análise atual do tratamento da complementação verbal e no interior do capítulo apresenta uma proposta corretiva à análise destas estruturas. O autor discute amplamente o conceito de transitividade e aponta que a problemática do OD é principalmente sintática e não semântica, como as gramáticas a tem tratado. Perini (2006, p.80) aponta para uma análise puramente sintática e afirma que uma das formas de caracterizar o OD é pela posição, isto é, se esta estrutura pode, ou não, ser anteposta ao verbo. Assim exemplifica:

“Meus sobrinhos comeram *a melancia*”.

“A melancia, meus sobrinhos comeram”.

Desta forma o OD recebe a marcação de [+ant], isto é, pode ser anteposto ao verbo (assim conclui que o OD tem posição flexível e sua posição não afeta sua função), ao passo que outros constituintes que não podem sofrer esta anteposição, e recebem a marcação [-ant] como no caso:

* “Comeram, meus sobrinhos a melancia”.

Segundo pudemos observar há um grande problema na análise da estrutura do OD nas gramáticas de língua portuguesa: a falta de sobreposição de critérios de análise: sintáticos e semânticos. As primeiras gramáticas analisadas, normativas, apresentaram um viés totalmente semântico e a última, descritiva, apostou em uma análise puramente sintática. De forma que em nenhuma das obras observamos uma complementação entre estes dois planos, mas sim a opção por um, em detrimento de outro na análise da complementação verbal. No entanto, o mais surpreendente é o fato do tratamento do OD preposicionado estar tão obsoleto nas obras verificadas. Tanto Luft (1983), quanto Cunha, Cintra (1985), que são obras de referência na língua portuguesa, pelo fato de que são um pouco mais antigas podemos até entender o motivo pelo qual não estão em consonância com fenômenos lingüísticos mais atuais. Porém, o fato de que Bechara (2001) e Perini (2006) não mencionem o apagamento da preposição do OD, nos parece um grave equívoco metodológico. Nesta direção, citamos o trabalho de Oliveira (2006) no qual a autora faz uma análise de um processo de mudança lingüística do PB baseado no apagamento da preposição *a* diante do OD:

Em uma análise diacrônica do OD no PB, Ramos (1992) observou que nos séculos XVI-XVII havia uma média de 14% de presença da preposição ‘a’ como introdutora desse tipo de argumento. No século XVIII, essa média decresce para 12,7%; no XIX para 5,9% e no séc. XX para 1,7% esses dados numéricos levam a autora a propor uma mudança lingüística acabada ou prestes a se completar.

Esta citação comprova nossa hipótese de apagamento da preposição diante do OD em português. Portanto, a afirmação de Luft (1983) e de Cunha Cintra (1985) que o OD *costuma* ser precedido de preposição, confirma o equívoco que mencionamos. Além deste equívoco, o tratamento do OD evidencia a falta de sistematicidade na apresentação das informações em obras de referências como estas. Também aponta para possíveis dificuldades que o consulente enfrentará ao deparar-se com este tipo de material, totalmente conflitante com a realidade lingüística a sua volta.

4.2.2.2 O Objeto Indireto

Conforme afirmamos anteriormente, o tratamento do OI é muito menos exaustivo e satisfatório nas gramáticas verificadas do que o do OD. Estas propostas estão baseadas quase exclusivamente em critérios sintáticos, pela presença de um índice formal (a preposição), porém em alguns casos há um aporte semântico: que caracteriza o OI como o ser ao qual se dirige, ou se destina a ação verbal.

Luft (1983, p.41) oferece um tratamento mínimo do OI, nas bases mais tradicionais possíveis: é o complemento que completa um verbo regido por uma preposição, assim é o ser a quem se destina a ação do verbo. Menciona a existência do complemento locativo que não pode ser adjunto porque é exigido semanticamente pelo verbo. Por exemplo:

Vai [a Brasília /para Brasília/para lá].

Cunha, Cintra (1985, p.139) nada afirmam além de que o OI é o complemento verbal ligado por preposição. Nem mesmo incluem a noção semântica de beneficiário/destinatário da ação verbal. Essa conceituação vem extensamente matizada com exemplos, em cada um dos usos, todos extraídos de obras literárias. Um matiz semântico se observa quando afirmam que

a preposição que antecede o OI é vazia semanticamente, ao contrário da preposição que encabeça o adjunto adverbial.

Bechara (2001, p.421) é um pouco mais extenso em suas colocações. Parece integrar semântica/sintaxe para caracterizar o OI, mas faz uma observação diferente dos demais: afirma que o OD amplia semanticamente o verbo e o OI é um subsidiário desse conjunto de função predicativa, sendo o beneficiário/destinatário da noção expressa pelo verbo. Ao apresentar as características formais de identificação do OI é o único autor que menciona o aspecto [+animado] e a alternância *a/para* na caracterização do OI. Também é o único que menciona a possibilidade de apagamento do OI e conclui que mesmo este sendo um argumento do verbo pode, em alguns casos, ser omitido, assim como o OD. Como no exemplo:

“O diretor escreveu *aos pais*”.

“O diretor escreveu *cartas*”.

Este exemplo corrobora a afirmação de Campos (1999), que assevera que a transitividade é um comportamento verbal, e não uma característica arraigada a ele, desta forma as realizações acima são explicáveis, caso contrário não haverá em nenhuma gramática uma regra capaz de explicar esse comportamento verbal. Mais uma vez, o fato de Campos (1999) poder explicar alguns comportamentos sintáticos que outras gramáticas não o fazem, pode estar ligado à característica descritiva de sua obra, ao contrário da gramática de Bechara (2001) que tem um caráter prescritivo.

Gostaríamos de discutir a alternância *a/para*, que conforme analisamos na língua espanhola não é possível ocorrer diante do OI. Na língua portuguesa esta alternância é bastante freqüente, pelo menos na língua coloquial. Oliveira (2006) após analisar textos afirma: “(...) *ao contrário do que havíamos hipotetizado, não se pode afirmar que o uso da variante [para] tenha se expandido das construções com verbos de movimento para as construções com verbos dativos, mas é possível que tenha se expandido a partir do adjunto com valor final*”. Esta constatação nos parece surpreendente, pois de acordo com nossa intuição de falantes nativos de PB, observamos este como um fenômeno freqüente na fala e que, muito possivelmente, constitua proximamente uma mudança em curso na língua escrita.

Resulta-nos curioso o fato de Perini (2006) não destinar um espaço ao tratamento do OI. O autor discute apenas o complemento verbal de OD e passa para o tratamento dos complementos do predicado. Tal fato parece corroborar nossa hipótese de que nas gramáticas de língua portuguesa é atribuído um valor crucial ao OD, mas o tratamento do OI fica bastante prejudicado. Assim, algumas incoerências metodológicas e um campo de estudos ainda bastante nebuloso vai se configurando, de forma que o ensino destas estruturas (seja na língua materna, seja na língua estrangeira) e também a presença delas nos materiais como dicionário, por exemplo, ainda esteja em um caráter tão preliminar de estudos.

4.2.2.3 O Objeto Preposicional

Conforme afirmamos, nem todos os autores dedicam algum espaço ao tratamento do OP. Dentre os materiais escolhidos o único a mencionar, muito brevemente, esta estrutura foi Bechara (2001, p.419), que o denominou *complemento relativo*. Para ele esta estrutura é utilizada quando a extensão semântica do predicado necessita ser delimitada, a fim de especificar a experiência comunicada.

O OP é um sintagma preposicional, que constitui um dos argumentos do núcleo oracional, no qual a preposição é determinada pela regência do verbo. É assinalada a dificuldade de coexistência e a inexistência de coordenação entre OD e OP, devido a que o OP constitui um argumento do verbo. Como no exemplo:

“O vizinho disse *mentiras do primo*.”

Em relação ao OP não há na língua portuguesa um tradição de análise desta estrutura, ao contrário da língua espanhola, conforme observamos anteriormente. O que ocorre é uma grande confusão com a estrutura do OI, com vistas a que ambos constituam sintagmas preposicionais. Logo, é muito complicado para o falante de PB compreender esta estrutura simplesmente pelo fato de que ela não constitui um objeto de análise solidificado na gramática de sua língua materna. Através das definições de OI e da observação que o OP não constitui, tradicionalmente, um objeto de análise da gramática portuguesa, no momento em que o falante de PB se depara com a preposição como índice formal, imediatamente identifica este sintagma como um OI, quando nem sempre ele será.

A questão do OP é somente uma das possibilidades de equívoco, assim como o OD preposicionado, que está em desuso na língua portuguesa, ou da impossibilidade de alternância *a/para* diante de um OI na língua escrita, que é fortemente utilizada na oralidade. Estes são apenas alguns dos problemas que podem advir do tratamento que é oferecido a estas estruturas nas gramáticas. A falta de critérios claros, coerentes e atualizados que subjazam o tratamento da complementação verbal nas gramáticas, poderá se refletir no ensino destas estruturas e, por conseguinte, na presença delas nos diferentes materiais de apoio ao ensino, como os dicionários, por exemplo. Neste sentido, nosso objetivo é, a partir desta constatação de insuficiências, traçar um perfil das dificuldades de um consulente brasileiro aprendiz de espanhol no que se refere à complementação verbal, para que ele possa produzir sentenças gramaticais e naturais em língua espanhola com o auxílio de um dicionário que contemple estas deficiências de forma mais sistemática. Este perfil se baseará em um modelo de análise contrastiva.

4.3 A Complementação Verbal Espanhol-Português: Uma Proposta de Análise Contrastiva

O fato de que nos dediquemos a uma proposta corretiva de formulação de parâmetros geradores de uma microestrutura em um DMA, inscreve este trabalho em uma perspectiva contrastiva de análise. Neste contexto, o trabalho com um dicionário monolíngüe para aprendizes de uma determinada língua materna faz com que, necessariamente, tenhamos que considerar os dois sistemas lingüísticos, observando tanto as semelhanças, quanto as divergências que existem entre eles. A perspectiva orientada ao usuário também é coincidente com a perspectiva da análise contrastiva. Desta forma, embasaremos nossa discussão em um viés de contrastividade²¹⁶.

²¹⁶ Lenarduzzi (2003, p.36) afirma: “*Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo, la concientización de que el protagonista de la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante décadas. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción.*” [À Análise Contrastiva lhe devemos, antes de tudo, a conscientização de que o protagonista da aula de idiomas é o aluno, e não o professor como se pensou durante décadas. Como consequência disto, surgiu uma preocupação séria e científica em facilitar o processo de aprendizagem do aluno com um design mais apropriado dos materiais e técnicas de ensino.].

Este trabalho se insere em uma perspectiva lexicográfica e ao mesmo tempo em uma perspectiva da lingüística aplicada, portanto tomaremos alguns conceitos e métodos da Análise Contrastiva (doravante AC)²¹⁷, da Análise de Erros (doravante AE) e do modelo da Interlíngua (doravante IL) como base para o contraste que procuraremos estabelecer entre as línguas portuguesa e espanhola para observar o problema da complementação verbal. A partir deste contraste teremos elementos suficientes para uma proposta de marcação destas estruturas em um DMA.

4.3.1 A Análise Contrastiva: seus pressupostos teóricos

As primeiras análises que confrontavam dois sistemas lingüísticos com o intuito de descrever as suas semelhanças e divergências para aplicar esse conhecimento ao ensino de língua datam da década de 40. Assim, o modelo da AC se desenvolveu sob duas perspectivas teóricas: a Teoria Condutal ou Behaviorismo (cujo principal expoente foi Skinner) e o estruturalismo lingüístico (desenvolvido principalmente por Saussure).

Segundo Durão (2004, p.21), no âmbito do Behaviorismo todo o estímulo gera uma resposta, que é condicionada por determinados comportamentos, e a língua é entendida como um repertório de respostas que possui uma dimensão mínima, a palavra, e outras dimensões variadas, as frases, ou orações. Desta forma, é possível modelar o conhecimento de língua através de estímulos e amostras de língua e, através da repetição. Haverá um reforço do estímulo e assim se formará o hábito lingüístico (as crianças são vistas como tábulas rasas, logo, há que enchê-las com estímulos externos para que adquiram os hábitos lingüísticos).

Por outro lado, de acordo com Durão (2004, p.23), o estruturalismo tem uma visão de língua mais ampla: ela é vista como um sistema de signos arbitrários. Apesar de diferentes, estas escolas convergiam na concepção de que a língua é uma estrutura de elementos definíveis pelas relações e oposições que sustentam entre si. Portanto, a aquisição na perspectiva estruturalista estava relacionada à motivação de hábitos corretos, com a prática de

²¹⁷ Outra possível justificativa da utilização da perspectiva da AC para observar a complementação verbal nas duas línguas com que trabalharemos é a citação de Rôa (1983, p. 118): “A AC se atém a descrever os mecanismos de produção diretamente observáveis, cabendo à psicolingüística o estudo dos desvios de compreensão”. Conforme veremos mais adiante neste capítulo, consideramos a complementação verbal em língua espanhola para o aprendiz brasileiro um problema tipicamente de produção.

elementos lingüísticos onde o professor assume o papel de controlador dos erros, tentando evitá-los e corrigi-los. Para concluir e ilustrar o marco teórico da AC, assim como os seus domínios, ressaltaremos uma informação de Vandresen (1988, p.75): “*A análise contrastiva foi incorporada como principal inovação científica na abordagem audiolingual que adotou também a psicologia behaviorista como base para o processo de ensino/aprendizagem*”.

De acordo com Fialho (2005, p.2), influenciados pelo estruturalismo americano os lingüistas Charles Fries e Robert Lado foram os precursores dos estudos de LE orientados por uma perspectiva contrastiva. Portanto, podemos resumir o fundamento básico e os pressupostos sob os quais se estabelece a análise contrastiva com a seguinte citação de Lado (1957, p.14):

(...) os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua nativas para a língua e a cultura estrangeiras – tanto produtivamente, ao tentar falar a língua estrangeira e agir dentro da cultura, como receptivamente, ao tentar aprender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos.

Logo, a perspectiva contrastiva de análise das línguas está fundamentada em três princípios básicos, ambos herdados dos pressupostos teóricos em que se apoiou:

- 1) as línguas são diferentes estruturalmente e a aquisição de LM e LE é diferente também, pois a LE é afetada por uma competência anteriormente adquirida;
- 2) o aprendizado de uma língua está vinculado a uma formação de hábitos lingüísticos, assim aprender uma LE significa adquirir novos hábitos lingüísticos;
- 3) as possíveis dificuldades desta formação de novos hábitos, que culminaram na aprendizagem efetiva da LE, podem ser previstas por uma comparação sistemática entre os dois sistemas em questão.

4.3.2 Alguns Conceitos Básicos

Faz-se fundamental a definição de alguns conceitos básicos para que possamos estabelecer um modelo contrastivo sem nenhum equívoco terminológico.

a) Lingüística Contrastiva:

De acordo com Vandresen (1988, p.75), a LC é uma subárea da lingüística aplicada que se dedica a apontar similaridades e diferenças entre as línguas materna e estrangeira de um indivíduo que tem a LE como um objeto de estudos. Este contraste tem a finalidade de prever as estruturas que podem oferecer dificuldades de aprendizagem devido às semelhanças e divergências que se encontrarão entre elas.

Na mesma direção, Durão (2004, p.4) afirma que a LC se interessa pelos efeitos que as diferenças e as semelhanças existentes na estrutura de duas línguas causam na aprendizagem de uma delas como LE, estabelecendo o grau de dificuldade de aprendizagem da LE e o grau de divergência contrastiva com a LM. Explica que a LC opera no nível teórico, com o conceito de Universais Lingüísticos, que embasa a reflexão de como opera cada categoria universal em cada língua, e no nível prático, tendo como meta os contrastes lingüísticos para facilitar a aprendizagem de LE. Neste trabalho nos interessa o viés prático da LC.

b) Análise Contrastiva:

Lado (1957, p.13) relaciona o conceito de AC com o conceito de transferência de conhecimentos entre os sistemas lingüísticos de LM e LE, afirmando que a chave para desvendar as dificuldades e facilidades na aprendizagem de LE está na comparação entre os sistemas das duas línguas envolvidas no processo²¹⁸.

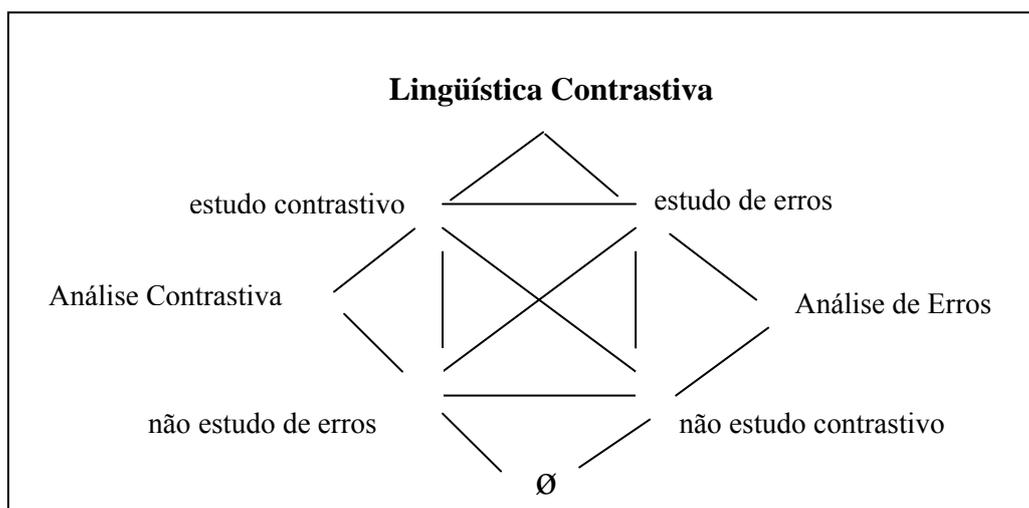
De acordo com Lenarduzzi (2003, p.35), o conceito de AC também se baseia na noção de interferência como transferência negativa de traços lingüísticos do sistema da língua materna do aluno à língua objeto de estudos, tais interferências são causadoras dos erros na

²¹⁸ Em consonância com o que observamos em Lado (1957, p.15): “*Os elementos que forem similares à sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis.*”.

aprendizagem. A partir desta noção, a AC propõe uma comparação sistemática entre os sistemas da LM do aluno e da LE objeto de estudos.

Rôa (1983, p.116) entende a AC como uma técnica de análise da LC e a define AC de forma semelhante a Lenarduzzi (2003) e Lado (1957), como uma análise que compara dois sistemas lingüísticos para detectar as suas semelhanças e diferenças. Considera também a noção de interferência como preceito básico desta análise comparativa.

Com estes conceitos pudemos constatar que, apesar de ser este um ramo já bastante discutido da lingüística aplicada, ainda não há um consenso muito claro sobre as diferenças entre Lingüística Contrastiva e Análise Contrastiva no sentido de delimitar os domínios e convergências entre uma e outra. Assim postularemos, para efeitos desta dissertação, que a AC é uma subárea da LC²¹⁹ e que este estudo comparativo se relaciona também com os postulados de um modelo de AE, conforme definiremos abaixo. Complementar à nossa visão o quadro proposto por Santos (1989, p.47) estabelece os domínios e relações da AC como ramo da LC.



Esquema 4: A Lingüística Contrastiva.

²¹⁹ Pudemos observar que nas definições de LC e de AC apresentadas não ficam claras a diferenças entre uma e outra, ambos os conceito parecem ser sinônimos. Alguns autores como Tzu-Ju (2005, p.25), Fialho (2005, p.2) e Schmitz (1988, p.95) definem claramente a LC como sinônimo de AC.

c) Análise de Erros:

Segundo Durão (2004, p.43), o modelo da Análise de Erros está fundamentado principalmente nos pressupostos gerativistas e cognitivistas. Assim, Fialho (2005, p.3) afirma que a AE nasce de uma reformulação da AC. Logo, a AE é um método de previsão das dificuldades dos aprendizes através da análise de seus erros que são coletados de um *corpus* de amostras de línguas reais produzidas pelos próprios aprendizes da LE que está em discussão. Neste modelo, o erro é visto como um indício de uma possível dificuldade de aprendizagem, assim o professor será capaz de listar e classificar estes erros e calcular o grau de problemas que causarão no desempenho do aprendiz e fixar estratégias pedagógicas para superá-los.

Rôa (1989, p.44) afirma que AC e AE se opõem, visto que a AE é um método constatação e prevenção de erros a partir de uma análise empírica e a AC não trabalha com dados empíricos e sim com a intuição do professor. Também considera os diferentes objetivos: a AC tem como objetivo final a elaboração de materiais didáticos²²⁰ e a AE tem como objetivos explicar, avaliar e prevenir os erros no processo de aprendizagem da LE.

Para esta dissertação entenderemos a AC e a AE como dois modelos de análise complementares. Como não trabalharemos com dados empíricos, mas sim com a análise de materiais (gramáticas e dicionários) e com a nossa intuição de aluno e professor de LE como fonte de previsão das possíveis dificuldades dos alunos no que se refere à complementação verbal nas línguas portuguesa e espanhola, a AC parece ser o modelo mais adequado para embasar este trabalho de previsão das possíveis dificuldades do aprendiz. Portanto, utilizaremos um modelo de análise estabelecido nos pressupostos da AC, mas também poderemos recorrer a alguns dos pressupostos estabelecidos pela AE, principalmente no que se refere às estratégias de como suplantar os erros nos materiais didáticos, com especial atenção ao dicionário, por isso entenderemos estes modelos como complementares.

²²⁰ De acordo Lado (1957, p.13:) “Os materiais mais eficazes são baseados em uma descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz”.

d) Interlíngua (IL):

Álvarez (2002, p.4) define a IL, baseada em Selinker (1972), como um sistema lingüístico próprio baseado na produção observável do aprendiz como resultante da tentativa que faz de produzir a norma da língua alvo. Portanto, é um sistema intermediário entre a LM e a LE que constitui uma linguagem autônoma que o aluno utiliza para alcançar os seus objetivos comunicativos. Logo, a interlíngua é um sistema lingüístico criado pelo próprio aprendiz. Adjemian [apud Álvarez (2002, p.3)] afirma que a interlíngua é uma língua natural com vistas ao fato de que é legitimada por uma comunidade de aprendizes que a compreende, assim como tem uma gramática permeável, uma vez que os aprendizes transferem para a sua interlíngua as propriedades da sua LM para expressar-se.

Fialho (2005, p.1) caracteriza a IL como uma fase obrigatória na aprendizagem de uma LE, e definível como um sistema lingüístico interiorizado pelo aprendiz e que é diferente do sistema da LM e do da LE. Este sistema evolui tornando-se mais complexo na medida em que a LE vai sendo adquirida.

Na mesma direção, Durão (2005, p.60) define a IL como a língua em construção de grupos de aprendizes que têm a mesma LM e um nível similar de conhecimento da LE. Aponta para que a IL pode ser lembrada como o modelo teórico através do qual podemos conhecer as etapas de desenvolvimento de uma LE estudada, que mostra as fases pelas quais os aprendizes passam desde o início, até os estágios mais avançados da aprendizagem da LE..

De posse destes conceitos, podemos discutir o modelo da análise contrastiva.

4.3.3 A Análise Contrastiva: um modelo de análise.

Faz-se fundamental delimitar em qual esfera da AC atuaremos neste trabalho. De acordo com os estudiosos da LC²²¹, a AC possui duas versões: a “forte” e a “fraca”. A versão “forte”, que é a adotada pela maioria dos que trabalham com AC²²², é a que pretende predizer as possíveis dificuldades de um aprendiz de LE a partir da comparação dos sistemas

²²¹ Entre eles: Rôa (1983, p.120), Konzen (1997, p.30), Durão (2004, p.36), Fialho (2005, p.2) e Tzu-Ju (2005, p.27).

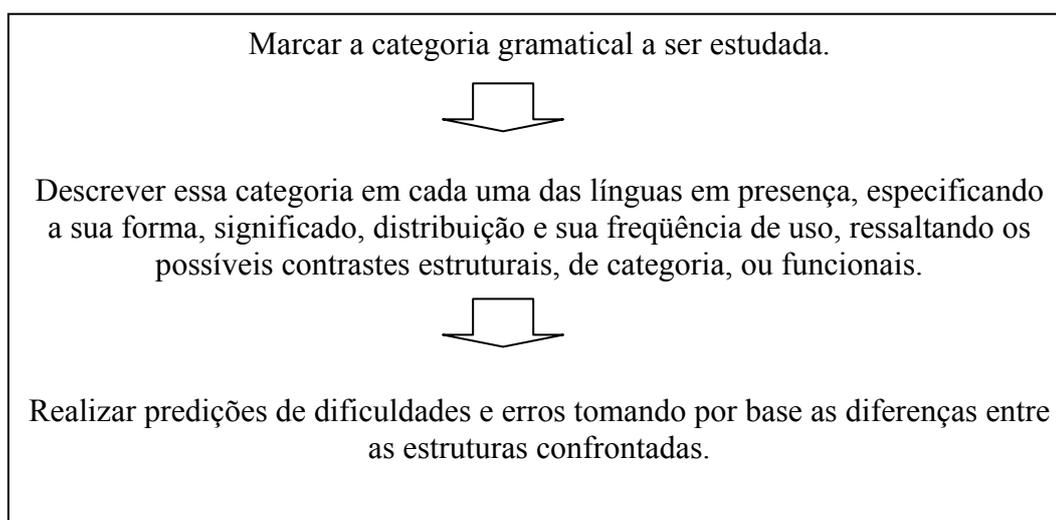
²²² Entre eles um dos precursores da AC, Lado (1957).

lingüísticos. A versão “fraca” se concentra em explicar e explicar as diferenças constatadas na comparação. Assim, podemos afirmar que a versão “forte” possui um caráter preditivo enquanto a versão “fraca” possui um caráter explanatório.

Ao longo dos anos a versão “forte” tem sofrido muitas críticas, pois acreditou-se ser muito difícil a um lingüista poder prever os desvios do aprendiz, porque para tanto seria necessária uma descrição exaustiva de cada uma das categorias colocadas em contraste²²³. Logo, uma teoria contrastiva deveria dar conta da descrição completa das duas línguas comparadas para poder confirmar as previsões feitas.

Como nosso trabalho se configura como uma proposta complementar às insuficiências constatadas nos dicionários de língua espanhola (com especial atenção aos monolíngües) devemos operar em um caráter minimamente preditivo das possíveis dificuldades do aprendiz, mesmo que não tenhamos feito uma descrição exaustiva das estruturas analisadas. Pois, a partir desta constatação de dificuldades, objetivamos oferecer uma proposta de marcação da valência verbal em um DMA. Desta forma, a versão “forte” parece adaptar-se melhor ao trabalho que nos propomos a realizar.

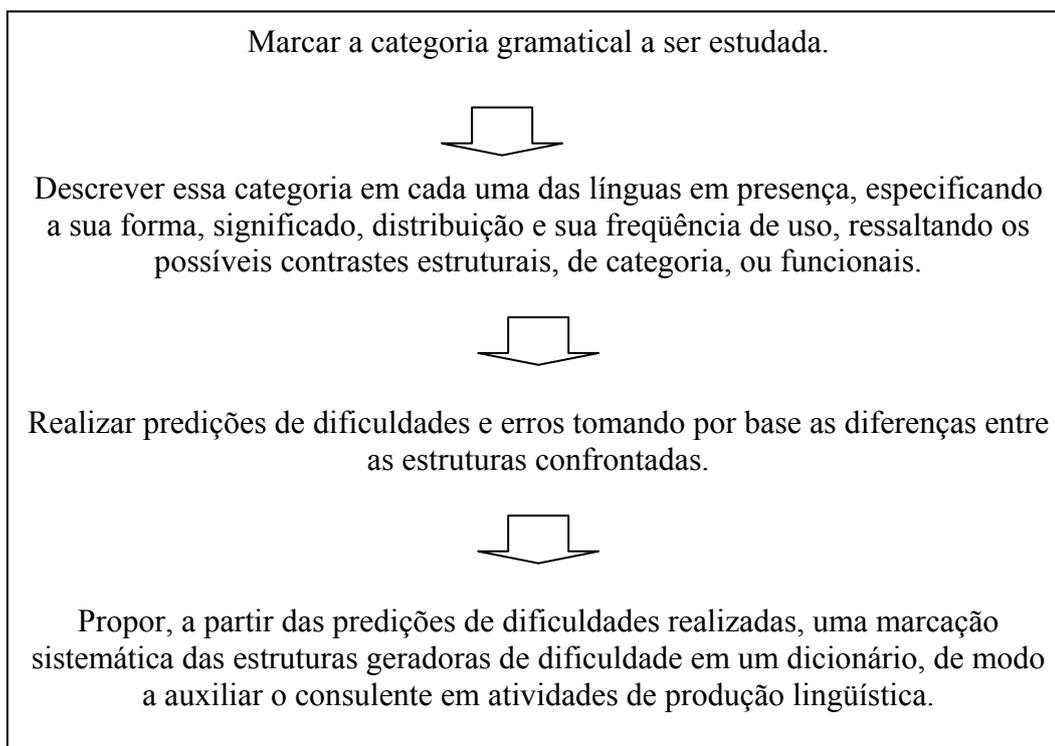
Para o modelo contrastivo que aplicaremos a este trabalho, utilizaremos a proposta de AC – nível morfossintático estabelecida por Durão (2004, p.33) que se organiza da seguinte forma:



Esquema 5: Modelo de Análise Contrastiva

²²³ Conforme afirmam Rôa (1983, p.121), Durão (2004, p. 36) e Tzu-Ju (2005, p.32).

Utilizaremos este quadro como roteiro de nosso trabalho, portanto, caberia acrescentar ainda um nível a mais conforme veremos abaixo:



Esquema 6: Ampliação do Modelo de Análise Contrastiva

4.3.4 A Complementação Verbal em Língua Espanhola e Portuguesa: uma Perspectiva Contrastiva

A categoria a ser analisada serão os complementos verbais em língua espanhola. Mais especificamente analisaremos o sistema da valência verbal em língua espanhola, quais são os verbos que levam, ou não complementos, e quais são estes complementos. Também será interessante verificar se somente o termo “transitivo” é capaz de dar conta de toda a problemática da complementação do verbo. Relacionando com a língua portuguesa, será necessário observar quais os tipos de complemento que cada verbo seleciona (preposicionado/não preposicionado). A escolha da complementação verbal se configura como uma proposta interessante pelo imenso recurso produtivo que apresenta este procedimento.

De acordo com a comparação do sistema de complementação verbal das duas línguas pudemos constatar que:

1) O conceito de transitividade é relativo e bastante vago em ambas as línguas, pois verbos denominados transitivos algumas vezes aparecem sem complementos e outros tradicionalmente intransitivos aparecem com complemento. Logo, o conceito de transitividade entendido como necessidade ou não de complementos, é limitado. Muitas vezes a noção de transitividade está atrelada às diferentes possibilidades de significados que um verbo possa expressar.

2) O objeto direto em espanhol aparece muitas vezes preposicionado, ao contrário da língua portuguesa, onde a utilização do objeto direto preposicionado já pode ser considerada um arcaísmo sintático. Constatamos também que o traço [+animado], sozinho, não pode ser considerado em todos os casos para definir os OD que serão preposicionados em espanhol²²⁴.

3) A noção de objeto preposicional não é conhecida dos falantes de nível médio de língua portuguesa, isto é, os não especialistas na língua. Este problema é basicamente de metalíngua, pois na tradição da língua portuguesa essa é uma questão tratada pelo regime preposicional. Além dos OD e OI, há os complementos circunstanciais. Desta forma, para o falante de português é difícil reconhecer a diferença entre um sintagma preposicional que não seja um complemento argumental do verbo e entre outro que seja, para ele quase todos os sintagmas antecidos de preposição, com especial atenção a preposição *para*, serão OI.

De posse destas constatações trabalharemos com as seguintes hipóteses preliminares sobre os maiores problemas para o aprendiz brasileiro de espanhol. Possivelmente será difícil para ele:

- a) reconhecer quando há a necessidade de complementação do verbo, dependendo do significado que se queira expressar²²⁵;
- b) reconhecer quando há a necessidade de preposicionar o OD;
- c) reconhecer os OP como componentes argumentais do verbo diferentes do OI;
- d) reconhecer o OI e utilizá-lo adequadamente (reduplicação).

²²⁴ Conforme observamos no início deste capítulo, na análise da valência nas gramáticas de língua espanhola, a presença da preposição *a* diante do objeto direto pode servir também para desfazer uma ambigüidade, como no seguinte caso onde a posição da preposição suscita uma ambigüidade sobre quem recai a ação verbal: *Mató al elefante el tigre. Mató el elefante al tigre.*

²²⁵ Aqui nos referimos, principalmente, aos verbos classificados tradicionalmente como intransitivos, que, no entanto levam OD e aos verbos tradicionalmente classificados como transitivos que aparecem sem seus OD.

É importante assinalar que na perspectiva da análise contrastiva jamais julga-se que o indivíduo sujeito da aprendizagem é incapaz de aprender uma determinada estrutura pelo fato de ela não existir em sua LM. A análise contrastiva é empregada para identificar estruturas que possam gerar uma dificuldade de aprendizagem e não uma incapacidade de utilização desta. É para esta direção que aponta nosso trabalho.

De posse destas principais dificuldades, analisaremos como os dicionários de língua espanhola fazem a marcação da complementação verbal. Queremos verificar se através da utilização destes materiais as dificuldades apontadas acima são evidenciadas e podem ser superadas em atividades produtivas. Pretendemos verificar se da forma como aparecem marcadas nos dicionários podem servir de auxílio para as atividades codificadoras. A partir do reconhecimento e da descrição das possíveis dificuldades mencionadas acima, aliadas à análise do tratamento oferecido às mesmas nos materiais existentes, o desafio é elaborar estratégias para descrevê-las e marcá-las em um dicionário que possa auxiliar o consulente a codificar em LE.

5 ANÁLISE DE DICIONÁRIOS

5.1 Análise de Dicionários: a Marcação da Valência

Para que possamos propor um sistema de marcação da valência verbal em um DMA que se configure como uma proposta complementar e enriquecedora do trabalho lexicográfico já existente, é fundamental que façamos uma análise preliminar de como as obras lexicográficas a que os aprendizes em questão têm acesso marcam a valência dos verbos. A verificação do tratamento da valência nos dicionários tem por objetivo observar se estes repertórios lexicográficos, da forma como estão organizados e dotados da informação que estão constituídos, conseguem dar conta e ajudar, de fato, o aprendiz brasileiro a solucionar as dificuldades que ele possivelmente terá para desempenhar atividades de produção linguística em língua espanhola, pelo menos no que se refere à complementação verbal. No capítulo anterior, quando nos dedicamos ao estudo da análise contrastiva, fizemos uma breve previsão de quais seriam estas dificuldades²²⁶.

Com vistas ao fato de o aprendiz aqui considerado ser um aluno de nível iniciante e de o dicionário ser um DMA, com as suas características peculiares que mesclam aspectos dos dicionários bilíngües e dos dicionários monolíngües, comporão esta análise tanto dicionários monolíngües, quanto dicionários bilíngües.

5.1.1 A Escolha dos Verbos Analisados

A análise que pretendemos realizar é apenas uma amostragem preliminar, sem caráter quantitativo, mas sim qualitativo. Portanto, para realizar esta amostragem escolhemos seis verbos, pois acreditamos que para nosso tipo de trabalho uma análise qualitativa é capaz de dar conta do fenômeno que pretendemos estudar sem que seja necessário um vasto repertório que aporte dados quantitativos.

²²⁶ De acordo com Humblé (2001, p.131), os problemas mais comuns do aprendiz iniciante são: não ter idéia da palavra que deve ser utilizada, conhecê-la superficialmente, mas não saber se pode ser usada ativamente e conhecer a palavra, mas não estar seguro de seu uso, ou sintaxe. No caso de aprendizes iniciantes, afirma que a primeira dificuldade deverá ser mais bem trabalhada na confecção de um dicionário.

A escolha dos verbos não obedeceu a um caráter estatístico. A partir da análise contrastiva que propusemos, selecionamos as unidades a serem analisadas, considerando os possíveis problemas previstos através de uma AC. Assim, selecionamos aquelas que imaginamos que poderão ofertar problemas aos aprendizes iniciantes. A seleção dos verbos fundamenta-se, prioritariamente, nos seguintes critérios:

1º) a natureza sintática dos verbos, ou seja, a manifestação de comportamento transitivo ou intransitivo;

2º) o critério descritivo da gramática de ambas as línguas, ou seja, verbos que aceitassem diferentes tipos de complementos (OD, OI e OP) nas duas línguas e que, por isso, pudessem apresentar problemas de produção para um falante não nativo;

3º) procuramos que estes verbos não representassem um obstáculo de compreensão, pois assim o consulente brasileiro dificilmente recorrerá ao dicionário para procurar o significado destas palavras, mas sim para resolver outra classe de problemas²²⁷.

Acreditamos que seguir estes critérios de seleção nos auxiliará a constatar a utilidade das obras em questão na produção lingüística do aprendiz brasileiro. Os verbos analisados serão:

- *comer*;
- *comprar*;
- *dormir*;
- *encontrar*;
- *escribir/escrever*;
- *pintar*.

5.1.2 A Escolha dos Dicionários Analisados

Conforme afirmamos anteriormente, entendemos que pelo fato do DMA constituir-se da intersecção de elementos presentes nos dicionários monolíngües (por exemplo, a presença

²²⁷ Tais como: complementação verbal, regime preposicional, informação sintagmática, enfim, problemas de produção na LE.

de uma definição) e dos dicionários bilíngües (por exemplo, um equivalente na língua materna do aprendiz)²²⁸, principalmente no âmbito microestrutural, ambos os repertórios merecerão a atenção desta análise. Outro motivo para incluir nesta análise os dicionários bilíngües é o nível dos aprendizes em questão: como nosso potencial consulente é menos experiente é mais provável que, nesta fase de sua aprendizagem, ele recorra aos repertórios bilíngües para sanar as suas dúvidas. Seleccionamos três repertórios monolíngües e três repertórios bilíngües.

Os dicionários monolíngües foram seleccionados com base em três critérios básicos:

- 1) que possua um carácter prescritivo e seja reconhecido como “autoridade” pela comunidade hispano-falante;
- 2) que possua carácter descritivo, isto é, que represente “o uso” da língua;
- 3) que seja voltada para o público de aprendizes do espanhol como LE (especial atenção aos brasileiros).

Devido ao fato de não termos encontrado nenhuma obra capaz de interseccionar os três critérios, e nem imaginávamos encontrar tal repertório, seleccionamos três obras que apresentassem pelo menos um destes critérios. São elas:

Critério	Obra escolhida
⇒ Carácter prescritivo – autoridade	RAE (1992)
⇒ Carácter descritivo – uso	DUE (1991)
⇒ Direcionado a aprendizes de espanhol LE	DS (2000)

Quadro 6: A Escolha dos Dicionários Monolíngües

²²⁸ Este elemento nem sempre estará presente em um DMA, porém o mencionamos por perceber certa tendência da lexicografia didática a inclusão destas unidades nos repertórios voltados para aprendizes.

A primeira obra selecionada, o DRAE (1992)²²⁹ foi escolhida por ser este o dicionário normativo representativo da Real Academia Espanhola²³⁰, doravante RAE, entidade que se encarrega de normativizar e regulamentar a língua espanhola. Portanto, o DRAE (1992) comporá esta análise pelo fato de obedecer ao primeiro critério de seleção que mencionamos, por representar uma “autoridade” reconhecida na língua espanhola.

O segundo dicionário em que basearemos nossa análise será o *Diccionario de uso del español*, doravante DUE (1991), devido ao fato de esta obra diferir completamente do DRAE (1992) por seu duplo perfil descritivo e prescritivo²³¹, e não somente normativo. Além disso, o DUE (1991) será pesquisado também para tentarmos verificar a procedência da descrição ofertada por Porto Dapena (1999) que afirma que este dicionário é um dicionário “para o uso”, possui um “caráter ativo”, verificável através de uma estrutura mista: semasiológica e onomasiológica, isto é, contribui para as atividades de produção lingüística – alvo de nossa pesquisa.

O *Señas*, doravante DS (2000), será o terceiro dicionário analisado. Sua escolha se estabelece pelo cumprimento do terceiro critério de seleção: uma obra voltada para aprendizes de espanhol como LE, mais especificamente para brasileiros. Ainda que haja um fato curioso na confecção deste dicionário, a sua apresentação afirma que o DS (2000) está baseado em um outro dicionário monolíngüe para aprendizes de espanhol LE – o *Vox*. No entanto, não explicita exatamente qual é a diferença entre a versão original e a versão brasileira (exceto a existência de um equivalente em português para cada verbete). Em nossa opinião, apenas o oferecimento de um equivalente na língua materna do consulente não é o suficiente para caracterizar um dicionário como “dicionário para aprendizes”. A presença da equivalência

²²⁹ Optamos pela 21ª ed., embora esta não seja a edição mais recente, pelo fato de que as modificações acrescentadas pela 22ªed. se referem prioritariamente à inclusão de hispanismos e não a alguma modificação significativa na microestrutura dos verbetes.

²³⁰ A respeito do DRAE Ferreira (2004, p.2) afirmou que este dicionário é “o enunciador oficial espanhol”. Já sobre a RAE (p. 3) afirmou que esta: “*exerce funções normativas e regulamentadoras com respeito à língua espanhola em geral*”.

²³¹ Embora Porto Dapena (1999) afirme: “*Se llama diccionario “de uso”, expresión que en este caso no significa lo que a veces se cree, esto es, “diccionario descriptivo” y sincrónico que selecciona y define las palabras corrientes entre los hablantes de una comunidad*” (...) *la intención de la autora con este título no fue aludir precisamente a esta condición, sino al hecho de que su obra está concebida “para guiar en el uso del español tanto a los que lo tienen como idioma propio como a aquellos que lo aprenden*” [chama-se dicionário “de uso”, expressão que neste caso não significa o que às vezes se acredita, isto é, “dicionário descritivo” e sincrônico que seleciona e define as palavras comuns entre os falantes de uma comunidade” (...) a intenção da autora com este título não foi aludir precisamente a esta condição, mas sim ao fato de que sua obra está concebida “para guiar no uso do espanhol tanto aos que o têm como idioma materno, quanto àqueles que o aprendem”]. Entenderemos o DUE por esta dupla perspectiva: descritivo do uso do espanhol (quando utilizado em atividades decodificadoras) e descritivo para o uso do espanhol (quando utilizado em atividades codificadoras).

não significa, tampouco, que ele seja pensado para um público de usuários específico, no entanto na falta de outros DMAs que afirmem estar voltados para o aprendiz brasileiro²³², utilizaremos o DS (2000) para compor nossa observação.

De acordo, pois, com o perfil de usuário que estamos trabalhando, acreditamos que tal consulente possa recorrer a um repertório bilíngüe para resolver uma dúvida. Assim, resolvemos incluir em nossa análise também os dicionários bilíngües. Observar tanto dicionários monolíngües, quanto dicionários bilíngües é tentar verificar em uma grande extensão de repertórios a que nossos usuários tem acesso o tratamento da valência verbal.

Os dicionários bilíngües foram selecionados com base nos seguintes critérios:

- 1) Ser dicionários de edições recentes;
- 2) Mencionar nos textos introdutórios o uso da obra para atividades codificadoras;
- 3) Ser dos dicionários amplamente utilizados por alunos brasileiros de espanhol²³³.

Critério	Obra escolhida
⇒ dicionário de edição recente	MSA (2003)
⇒ obra usada para atividades codificadoras	DLAE (2003)
⇒ amplamente utilizado por alunos brasileiros de espanhol	DSA (2003)

Quadro 7: A Escolha dos Dicionários Bilíngües

Os dicionários selecionados foram: *Minidicionário Saraiva* (2003), doravante MSA (2003), *Dicionário Santillana* (2003), doravante DSA (2003) e *Dicionário Larrouse Escolar* (2003), doravante DLAE (2003). Conforme podemos observar as três obras cumprem com o

²³² Segundo Rakotojoelimaria (2004, p.99): “En el caso del español, según los datos que disponemos, existen dos diccionarios semibilingües: *Password: English dictionary for speakers of Spanish (1991) (...) y Señas. Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños (2000)*”. [No caso do espanhol, de acordo com os dados de que dispomos, existem dois dicionários semi-bilíngües: *Password: English dictionary for speakers of Spanish (1991) (...) e o Señas. Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños (2000)*]

²³³ De acordo com Pacheco (2005), que faz um levantamento dos dicionários bilíngües mais utilizados por estudantes de espanhol em 20 diferentes escolas na região de Porto Alegre e também com nossa observação em sala de aula como professores de espanhol para brasileiros.

primeiro critério, isto é, são publicações recentes. A observação da pesquisa de Pacheco (2005, p.71) nos apontou o DSA (2003) como um dos mais utilizados entre os alunos pesquisados, assim como o melhor entre todos os que são mencionados em sua pesquisa. Optamos pelo MSA (2003), além de ser uma publicação recente, por perceber que este dicionário em sua introdução menciona um tratamento diferenciado a categoria dos verbos, incluindo aspectos morfológicos das irregularidades. Imaginamos que talvez esta obra pudesse fornecer um tratamento diferenciado no que concerne à transitividade, ou a outros aspectos relacionados às atividades codificadoras. Observamos, também, que o MSA (2003) tem sido amplamente utilizado em sala de aula pelos aprendizes. A opção pelo DLAE (2003) se fundamenta por este dicionário apresentar em sua introdução uma menção ao fato de poder ser utilizado também para funções codificadoras. Os outros dois dicionários nada mencionam a respeito da codificação nos textos introdutórios.

Nesta análise não incluiremos a direção espanhol-português, mas apenas a direção português-espanhol. Dado que nosso recorte de pesquisa é a atividade de produção linguística em língua espanhola por brasileiros, não faria sentido incluir a direção espanhol-português, que é utilizada por este consulente para atividades de decodificação.

Conforme nos propusemos no princípio deste capítulo, nossa intenção em analisar os dicionários selecionados é verificar se o tratamento e a marcação da valência verbal nesses repertórios é o suficiente para que os consulentes, aprendizes brasileiros, possam executar atividades codificadoras em espanhol. Se as informações que contém as microestruturas dos verbetes e a forma como elas estão organizadas, permitem um desempenho autônomo produtivo, conforme apregoam os marcos curriculares que apresentamos extensamente. Esta análise se baseará nas dificuldades que apontamos através da AC entre as línguas portuguesa e espanhola. Tentaremos também, sobrepor critérios de análise sintáticos e semânticos a fim de dar conta do maior número possível de variantes que interferem na questão da complementação verbal.

Os mesmos objetivos de análise serão aplicados tanto aos repertórios monolíngües, quanto aos bilíngües. Observaremos se estes dicionários principalmente:

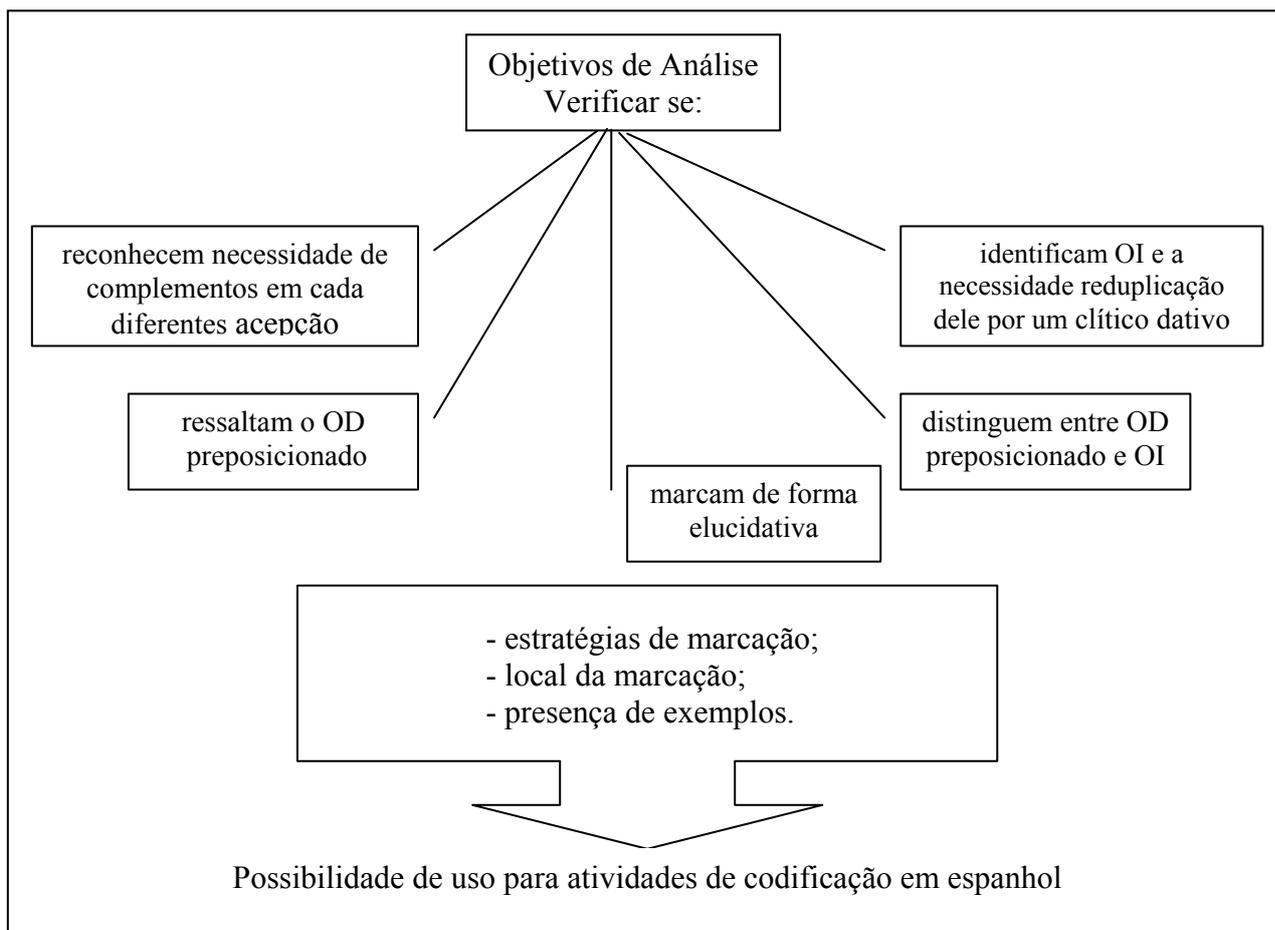
- a) possibilitam ao consulente reconhecer a necessidade da inserção dos complementos argumentais do verbo para cada uma das diferentes acepções²³⁴, isto é, se incluem marcação da subcategoria do verbo: VI, VT;
- b) empregam esta marcação de forma elucidativa para o usuário;
- c) empregam algum sistema de marcação especial para ressaltar o OD preposicionado;
- d) possibilitam uma distinção clara entre OD preposicionado e OI;
- e) permitem um reconhecimento claro do OI e da sua reduplicação por um clítico;

Para observar o cumprimento dos critérios de análise, utilizaremos as seguintes estratégias de análise:

- 1) que estratégias gráficas utilizam para as marcações;
- 2) o lugar em que apresentam tais marcas;
- 3) se apresentam exemplos elucidativos de uso.

Após observar as marcações em quadros comparativos dos diferentes dicionários, dissertaremos acerca do cumprimento, ou não, dos nossos objetivos de análise, para que possamos concluir se (com o tipo de informação oferecida e a forma como o repertório organiza a informação) é possível que o consulente realize atividades de codificação em língua espanhola.

²³⁴ Neste trabalho não analisaremos a qualidade das definições, ou dos equivalentes, porém algumas vezes que julgarmos pertinente para a discussão da marcação da valência verbal, questionaremos alguma informação relativa ao comentário semântico dos verbetes analisados. Conforme discutimos na análise das gramáticas, em alguns casos, é essencial distinguir os diferentes usos de um verbo para definir o seu uso transitivo, ou intransitivo.



Esquema 7: A Análise dos Dicionários

Em nossos quadros de análise (mono e bilíngües) manteremos as abreviaturas utilizadas pelos dicionários analisados. Assim, as seguintes abreviaturas significam: **vi** – verbo intransitivo, **vt** – verbo transitivo, **tr.** – verbo transitivo, **intr.** – verbo intransitivo, **ú.t.c.tr.** – usa-se também como transitivo, **ú.t.c.intr.** – usa-se também como intransitivo, **abs.** – verbo absoluto²³⁵. O símbolo \emptyset significa ausência, neste caso, ausência do exemplo.

De posse dos critérios, objetivos e estratégias para a análise, iniciaremos com a extração das informações pertinentes aos dicionários monolíngües.

²³⁵ Entre os dicionários analisados o DUE (1991) é o único que utiliza a nomenclatura verbos absolutos, que são verbos que podem ter OI ou OP sem que necessitem de um OD explícito, nestes casos o OD deverá ser presumido pelo falante.

lema	MONOLÍNGÜES		
	Tipo de marcação		
	DRAE (1992)	DUE (1991)	DS (2000)
Comer	Não marca a transitividade em todas as acepções. Nas primeiras marca intr , logo após marca ú.t.c.tr , em algumas acepções aparece a marca tr . Há exemplos para algumas acepções.	Marca tr ou abs. no início para todas as acepções. Não aponta o tipo de complemento [algo], [a alguien] Há exemplos exaustivos.	Marca tr e intr em todas as acepções. Aponta o tipo de complemento [algo] [a alguien]. Há exemplos.
Comprar	Marca tr no início do verbete para todas as acepções. ∅ exemplo.	Marca tr ou abs. no início em todas as acepções. Não aponta o tipo de complemento [algo], [a alguien]. Apresenta o regime preposicional do verbo. Há exemplos exaustivos.	Marca tr no início do verbete para todas as acepções. Aponta o tipo de complemento [algo] [a alguien]. Há exemplos.
Dormir	Marca intr , para quase todas as acepções, exceto uma onde afirma que “ <i>alguna vez</i> ” pode se tr . Exemplo: “ <i>Dormir la siesta</i> ”. Não há explicação deste uso. Há exemplos para demais acepções.	Não marca transitividade em nenhuma das acepções. Apresenta o paradigma da conjugação irregular. Há exemplos exaustivos.	Marca tr e intr em todas as acepções. Em uma das acepções não diferencia o uso tr do uso intr . Aponta o tipo de complemento [a alguien] [en un lugar] [con alguien] Há exemplos.
Encontrar	Não marca transitividade em todas as acepções. Marca tr (na maioria das acepções) e intr . Não é possível distinguir a diferença de significado entre as acepções marcadas tr e intr . Há exemplos apenas para os usos pronominais do verbo.	Não marca transitividade em nenhuma das acepções. Para uma das acepções afirma que leva complemento indireto. Há exemplos exaustivos.	Marca tr em todas as acepções. Aponta o tipo de complemento [algo, a alguien], mas não diferencia quando devemos usar cada um dos complementos. Há exemplos.
Escribir	Não marca transitividade em todas as acepções. Marca tr (na maioria das acepções) e intr , mas não em todas as acepções. Aparece também a marca: ú.t.c.intr Há exemplos apenas das colocações.	Marca tr e intr no início para todas as acepções. Não aponta o tipo de complemento [algo] [algo, a alguien]. Há exemplos exaustivos.	Marca tr e intr em todas as acepções. Aponta o tipo de complemento [algo] [algo, a alguien]. Há exemplos.

Pintar	<p>Não marca transitividade em todas as acepções. Marca tr (na maioria das acepções) e intr. Aparece a marca “ú.t.c.intr”.</p> <p>Há exemplos para poucas acepções.</p>	<p>Não marca transitividade em nenhuma das acepções.</p> <p>Apresenta o regime preposicional do verbo.</p> <p>Há exemplos exaustivos.</p>	<p>Marca tr e intr em todas as acepções. Em algumas das acepções não diferencia o uso tr do uso intr. Aponta o tipo de complemento [algo] [a alguien]</p> <p>[algo, a alguien]</p> <p>Há exemplos</p>
---------------	---	---	---

Quadro 8: Análise dos Dicionários Monolíngües.

A primeira dificuldade apontada é quando o usuário não consegue reconhecer a necessidade de complemento relacionada a cada uma das diferentes acepções de um mesmo verbo. Com o tipo de marcação que emprega o DRAE (1992) é muito difícil que o consulente consiga reconhecer a necessidade dos objetos, pois as marcações de transitividade não são sistemáticas, algumas das acepções nem aparecem marcadas e quando há essa marcação, a dificuldade em diferenciar cada uma das acepções impede o usuário de utilizá-las corretamente. Assim, a falta de sistematicidade na marcação da valência prejudica as atividades de produção, conforme podemos perceber pela marcação do verbo *comer*.

comer. (Del *lat. comedĕre*) intr. Masticar y desmenuzar el alimento en la boca y pasarlo al estómago. COMER *de prisa o despacio*. Ú. t. c. tr. *Por la falta de la dentadura, no puede COMER sino cosas blandas.* ||**2.** Tomar alimento. *No es posible vivir sin COMER.* Ú. t. c. tr. *COMER pollo, pescado, etc.* ||**3.** Tomar la comida principal del día. *Almuerza a las doce y COME a las siete, hoy no COMO en casa.* ||**4.** tr. fam, Disfrutar, gozar alguna renta. ||**5.** fig. Gastar, consumir, desbaratar la hacienda, el caudal, etc. *Los administradores se lo HAN COMIDO todo.* ||**6.** fig. Producir comezón física o moral algo. *Le COMEN los piojos, los celos.* ||**7.** fig. Gastar, corroer, consumir. *El orín COME el hierro, el agua, COME las piedras.* ||**8.** fig. En los juegos de ajedrez, de las damas, etc., ganar una pieza al contrario. ||**9.** fig. Dicho del color, ponerlo la luz desvaído. ||**10.** prnl. Cuando se habla o escribe, omitir alguna frase, sílaba, letra, párrafo, etc. ||**11.** fig. Llevar encogidas prendas como calcetines, medias, etc., de modo que se van metiendo dentro de los zapatos. *Estírate los calcetines, porque te los vas COMIENDO.* || **comerse** una cosa a otra. fr. fig. y fam. Anular o hacer desmerecer una cosa a otra. || **comerse a unos a otros.** fr. fig. Tener discordia entre sí algunas personas. || **comer vivo.** fr. fig. Con un problema personal, tener gran enojo contra alguien o desear venganza. || **2.** Producir algunas cosas molestia, o desazón, algunos animales que pican. || **comer y callar.** exp. Que se usa para dar a entender que al que está a expensas de otro le conviene obedecer y no replicar. || **perder el comer.** fr. ant. Perder el apetito o las ganas de **comer**. || **ser de buen comer.** fr. **comer** mucho habitualmente. ||**2.** Ser gratos al paladar algunos alimentos o frutos cuando están en perfecta sazón. || **sin comerlo ni beberlo.** loc. fig. y fam. Sin haber tenido parte en la causa o motivo del daño o provecho que se sigue. || **tener** alguien **qué comer.** fr. fig. fam. Tener lo conveniente para su alimento y decencia. Ú. m. en. forma negativa.

Apresenta uma primeira e única acepção marcada como intransitiva e dentro desta mesma acepção separa de forma confusa um possível uso transitivo da acepção. A segunda acepção não está marcada, porém no interior dela aparece a marca ú.t.c.tr., o que permite concluir que se considera que o uso mais geral seja intransitivo. No entanto, esta é uma

conclusão a que o consulente tem que chegar sozinho, pois o dicionário não o auxilia a tanto. Como não marca as demais acepções, somente fornece exemplos, não fica claro se estas poderão ser utilizadas de forma transitiva, ou intransitivamente. Tal forma de organização praticamente impossibilitaria um consulente menos experiente de utilizar este verbo de forma exata, pois não é clara a necessidade de um OD na acepção marcada ú.t.c.tr. Mesmo que apresente exemplos de uso, nem sempre eles são elucidativos o suficiente para que o aprendiz possa diferenciar quando o verbo necessitará ou não de complementos. Percebemos, pois, que a marcação assistemática da transitividade nas diferentes acepções de um mesmo verbo não permite diferenciar quando usa-se um verbo com OD ou OI. Tais marcações não são nem um pouco esclarecedoras para um consulente inexperiente. Nota-se esta mesma dificuldade com o exemplo do verbo *comprar*. Marca-se o verbo como transitivo, mas não se explica se possui OD, ou OI, ou ambos. Ainda que apresente na paráfrase definidora a palavra *algo*, que seria um indicativo de presença de OD.

comprar. (Del lat. *comparāre, cotejar, adquirir.*) tr. Adquirir algo por dinero. || **2. sobornar.** || **3. ant. pagar.**

Não é possível ao consulente estar seguro se as seguintes frases são possíveis. Para dificultar ainda mais, não há exemplos.

“*Me compré una blusa.*” “*Le compré un regalo a Carlos.*”

OD

OD

OI

O DRAE (1992) utiliza um sistema de marcação “u.t.tr” ou “u.t.intr” que não é aplicado sempre que há uma diferença de transitividade entre as acepções dos verbos. Como, por exemplo, o verbo *pintar* aparece marcado inicialmente como transitivo e logo aparece a marca “u.t.intr” no final de uma outra acepção.

pintar. (Del lat. **pictāre, de picus, con la n de pingēre.*) tr. Representar o figurar un objeto en una superficie, con las líneas y los colores convenientes. || **2.** Cubrir con un color la superficie de las cosas; como persianas, puertas, etc. || **3.** Hacer adornos en la pintadera. || **4.** Escribir, formar la letra, y también señalar o trazar un signo ortográfico. PINTAR *el acento*. || **5.** Dibujar o dejar una marca un lápiz o casa semejante. Ú. t. c. intr. *Este bolígrafo ya no PINTA*. || **6.** fig. Describir o representar viva y animadamente personas o cosas por medio de la palabra. || **7.** fig. Fingir, engrandecer, ponderar o exagerar una cosa. || **8.** Min. Labrar la boca de un barreno, emboquillar. || **9.** intr. Empezar a tomar color y madurar ciertos frutos. Ú. t. c. prnl. || **10.** Mostrarse la pinta de las cartas cuando se talla. || **11.** Con sujeto que sea un palo de baraja, señalar qua este el triunfo en el juego. || **12.** fig. y fam. Empezar a mostrarse la cantidad o la calidad buena o mala de una cosa. || **13.** fig. En frases negativas o interrogativas que envuelven negación, importar, significar, valer. *¿Qué PINTA tu aquí? Yo aquí no PINTO nada, y por tanto, me voy.* || **14.** Ast., León y Sor. Probarle bien una cosa a uno; sentarle bien. || **15.** And. Sembrar a golpe. || **16.** prnl. Darse colores en el rostro, maquillarse. || **pintar como querer.** expr. fig. Presentar las cosas, no como son o han de ser, sino conforme al capricho o la conveniencia de quien las presenta. || **pintar de, o de la, primera.** fr. Dejar enseguida concluido lo que se **pinta, sin bosquejar ni retocar.** || **pintarla.** loc. verbal. fig. y fam. Afectar uno en porte y modales autoridad, distinción, elegancia o gentileza. || **pintarse uno solo para** una cosa. fr. fig. y fam. Ser muy apto o tener mucha habilidad para ella.

Este sistema de marcação é muito confuso, pois o leitor acompanha uma determinada progressão na marcação da transitividade que de repente é cortada por esta marca, que aparece sempre no final, quando a marcação da transitividade comum aparece sempre no início de uma acepção. Tal fato não tem explicação e demonstra a assistemática da estratégia de marcação empregada, ora no início, ora no final. O fato de que algumas acepções apareçam marcada e outras não, como no verbo encontrar, também dificultam a utilização do repertório para produção.

encontrar. (*Del lat. in contra.*) tr. Dar con una persona o cosa que se busca. ||**2.** Dar con una persona o cosa sin buscarla. Ú. t. c. prnl. ||**3. intr.** Tropezar uno con otro. Ú. t. c. prnl. ||**4.** prnl. Oponerse, enemistarse, uno con otro. ||**5.** Hallarse y concurrir a un mismo lugar dos o más personas o cosas. ||**6.** Hallarse en cierto estado. ENCONTRARSE *enfermo*. ||**7.** Hablando de las opiniones, dictámenes, etc., opinar diferentemente, discordar unos de otros. ||**8.** Hablando de los afectos, las voluntades, los genios, etc., conformar, convenir, coincidir. || **encontrarse** uno **con** una cosa. fr. Hallar algo que causa sorpresa. || **encontrárselo** uno **todo hecho**. fr. fig. y fam. **Hallárselo todo hecho**. || **no encontrarse**. fr. fig. fam. Estar descentrado. NO NOS ENCONTRAMOS *en ese ambiente tan selecto*

Todos estes fatos conjugados dificultam a identificação por parte do aprendiz da necessidade de complementar um verbo ou não. Em nenhum caso verificamos a especificação do tipo de complemento, se ele será direto, ou indireto. Como alguns verbos não apresentam exemplos, a tarefa de definir o complemento que será empregado se configura quase como um jogo de adivinhação para o consulente iniciante.

O DUE (1991) apresenta um grande problema na marcação da valência verbal. Não percebemos uma sistematicidade nas marcações. Para alguns verbos há marcas e para outros não. Dentro de um mesmo verbete às vezes há marcações e às vezes não. Como no caso do verbete *comer* onde somente as três primeiras acepções aparecem marcadas. Quando discutimos a necessidade de um programa constante de informações afirmamos que a presença ou ausência de uma informação quando empregadas sistematicamente deverão ser significativas. Tal sistematicidade de presença/ausência não foi percebida nos verbetes que observamos. O emprego deste dicionário com fins produtivos para um estrangeiro é muito complicado, pois além da assistemática na marcação não há pistas sobre os tipos de complementos que deverão ser utilizados nos usos transitivos ou absolutos. A quantidade excessiva de informação contida em cada verbete também atrapalha a leitura de um aprendiz.

O DS (2000) marca a valência para cada acepção do verbo, o que já facilita para o consulente menos experiente. No entanto, a marcação não é sistemática a ponto de poder

diferenciar-se claramente quando o verbo se comportará como transitivo, ou não, dentro de uma determinada acepção. Como o exemplo do verbo *comer*: a primeira acepção aparece marcada como transitivo e como intransitivo e logo após a marcação aparece a seguinte informação [algo], isto é, este verbo admite um OD, no entanto os exemplos ilustrativos aparecem misturados, sem que se separe quando o verbo se comporta como transitivo e quando se comporta como intransitivo. Esta separação dos exemplos será fundamental para o aprendiz iniciante, assim como a marca [algo], que define a necessidade de OD, figurar imediatamente ao lado dos exemplos em que o OD é o componente argumental exigido, porque no início do verbete não fica claro quais são os exemplos que pertencem a esta estrutura de complementação. Tal fato repete-se nos demais verbetes também, refletindo a assistemática da marcação, bem como a necessidade da separação dos exemplos referentes a cada uma das acepções transitivas e intransitivas. Por outro lado, em contraste com o DRAE (1992) e o DUE (1991) percebemos uma separação um pouco mais didática dos usos transitivos ou intransitivos.

Em relação ao OD preposicionado, observamos que o DRAE (1992) não coloca nenhum índice capaz de destacar a necessidade da preposição diante do OD. Como no verbete do verbo *encontrar*, transcrito acima. Neste verbete podemos observar que nem mesmo através dos exemplos seria possível que o usuário inferisse a presença da preposição, porque não aparecem exemplos.

O DUE (1991) tampouco apresenta índices distintivos da necessidade preposição diante do OD. Conforme podemos constatar no verbete *encontrar* v. anexo E. Tal procedimento deveria ser inferido pelo usuário através dos exemplos, o que nos parece um recurso pouco operativo tratando-se de aprendizes. No verbete *escribir* v. anexo E fica evidente tal falha também, pois não há ao menos um exemplo de onde o usuário possa inferir a necessidade de preposição diante do OD.

No DS (2000), das dificuldades apontadas, uma das mais negligenciadas nos parece ser um destaque da necessidade da preposição diante do OD, até porque esta omissão na língua portuguesa gera uma sentença perfeitamente aceitável e comum. Conforme o exemplo:

Encontré a María en la calle. —> Encontrei María na rua.

O DS (2000) marca a necessidade de preposição diante do OD através da marca [*a alguien*]; no entanto, falta enfatizar a presença desta preposição e diferenciar mais claramente a oposição entre as estruturas que a necessitam das estruturas que não a necessitam. É o caso do verbo *encontrar*, observe:

en.con.trar [eɲẽkontrár] **1 tr.** [algo, a alguien] Ver o descubrir lo que se buscaba: *encontraron al niño que se había perdido en los grandes almacenes; no encuentro las llaves del coche.* → *hallar.* ↔ *buscar, extraviar.* □ **encontrar – 2 tr. prnl.** [algo, alguien] Ver a una persona, animal o cosa por azar, sin buscarlo: *encontraron un obstáculo en su camino; nos hemos encontrado con tus padres; el amor se encuentra donde menos se espera.* → *hallar.* □ **encontrar – 3 tr.** [algo] Averiguar; llegar a conocer o comprender: *no encuentro solución a mis problemas; no encuentro la intención de sus palabras.* □ **encontrar 4** [algo, a alguien] Notar una calidad o circunstancia con los sentidos o con la mente: *le he encontrado un sabor un poco rancio; te he encontrado muy cambiado.* □ **achar – 5 encontrase prnl.** Estar de cierta manera: *no me encuentro bien, así que me voy a acostar; se encuentra muy solo en aquella ciudad.* □ **encontrar-se 6** **Estar juntos en un mismo lugar; coincidir:** *se encontraron en el teatro; en este libro se encuentran textos de diversos autores.* □ **encontrar-se 7** Tener o mostrar opiniones contrarias; discutir: *las dos alas del partido acabaron encontrándose a la hora de elegir al presidente.* □ Se conjuga como 31. □ **opor-se**

Este verbo aparece assinalado na primeira aceção como transitivo e logo após aparece a marca [*algo, a alguien*]. O problema é a assistemática na apresentação dos exemplos que seguem a definição, pois eles aparecem misturados: primeiro o exemplo preposicionado e depois o não preposicionado, sem que se explique o motivo desta preposição diante deste OD. A única pista que o consulente recebe é a informação: *Ver a una persona*, no entanto nos parece que esta informação deveria aparecer mais destacada e em contraste com um caso em que não houvesse necessidade de preposicionar o OD. Não há, portanto, nenhum sinal de análise contrastiva que destaque a preposição, prejudicando que o consulente diferencie quais exemplos ilustram qual uso respectivamente. A assistemática prejudica a atividade produtiva, pois não fica claro ao usuário a obrigatoriedade do uso da preposição e nem quais são os casos em que não haverá esta obrigatoriedade. Não foi empregado nem mesmo o traço [+humano] que, conforme analisamos, sozinho não da conta do problema, mas é um índice de auxílio quando o objeto direto é animado. Este descuido tem forte potencial para transformar-se em um erro fossilizado na IL de um aprendiz brasileiro.

A diferenciação entre OD preposicionado e OI certamente será um problema para o brasileiro, devido à confusão proporcionada pela preposição diante do OD, conforme já apresentamos. Parece-nos que nesse caso o consulente brasileiro não tem como diferenciar as duas estruturas, pois para ele tudo, via de regra, toda estrutura que estiver posposta a preposição será OI. Para este problema, nem o DRAE (1992) e nem o DS (2000) não apresentam soluções, conforme o exemplo do verbo *encontrar*. No DUE (1991) tampouco foi

há uma concordância entre os dois exemplos apresentados, o segundo não é mais esclarecedor do que o primeiro.

Ao iniciarmos esta análise, já imaginávamos que encontraríamos uma série de limitações como as que encontramos no DRAE (1992) e tal fato justifica-se: este não é um dicionário pensado para a perspectiva do aprendiz, do usuário do espanhol como LE, não tem este viés contrastivo que deve permear um DMA. Ainda assim o analisamos por ser este um repertório lexicográfico tão importante no âmbito da língua espanhola. Esta constatação evidencia ainda mais a necessidade de construção de uma obra sob esta ótica, que apresente dois sistemas lingüísticos paralelamente. Certamente o DRAE (1992) não pode ser de muita utilidade para que um aprendiz de espanhol LE iniciante execute tarefas de codificação na língua alvo.

Percebemos que o DUE (1991) apresenta uma estrutura de verbete totalmente diferente, não somente nos aspectos relativos à marcação da valência verbal, mas sim em todos os aspectos apresentados na microestrutura. Antes de analisarmos os dicionários afirmamos que o DUE (1991) comporia esta análise também por apresentar uma microestrutura organizada de uma perspectiva onomasiológica. Porém, esta organização sem estar pensada de uma perspectiva contrastiva, contendo um programa constante de informações bem estruturado e apresentando somente as informações essenciais, nem mais nem menos do que necessita o consulente, torna-se muito confusa para a consulta, principalmente quando se trata de um usuário iniciante. Assim, pois, esta obra mostrou-se totalmente fora dos padrões de um dicionário que possa ser utilizado por aprendizes, não somente pelo excesso de informações que apresenta, como também pela forma de organização dela. Certamente este riquíssimo repertório lexicográfico pode ser muito útil para atividades de codificação de um falante nativo, mas não de um usuário aprendiz do idioma.

Nessa análise, um aspecto que muito nos chamou a atenção foi a total falta de equilíbrio entre os registros dos diferentes verbetes de um mesmo dicionário. Sabemos que nem todos os verbetes que pertençam a uma mesma categoria estarão compostos do mesmo tipo, ou da mesma quantidade de informação. Entretanto, o excesso de informação apresentada em alguns verbetes e o mínimo de informação apresentada em outros, demonstra o verdadeiro caos que ainda permeia a atividade lexicográfica. Ressaltamos muitas vezes durante esta dissertação a necessidade de um programa constante de informações na

construção de um dicionário, no qual a presença ou a ausência de um elemento deve ser significativa, porém nas obras que analisamos não conseguimos identificar esta organização.

O DS (2000) apesar de suas limitações no que concerne a execução de tarefas produtivas, conforme já discutimos, ao menos não sufoca o usuário com um excesso de informações como o DUE (1991) e também não é tão confuso nas marcações quanto o DRAE (1992). Ainda assim, está longe de ser um modelo que auxilie um consulente brasileiro a produzir em espanhol, entre inúmeros outros motivos que não nos deteremos em mencionar, pelo simples fato de que não coloca em contraste os sistemas lingüísticos da língua espanhola e da língua portuguesa. Assim, até mesmo o DS (2000) que afirma estar voltado para aprendizes brasileiros é incapaz de dar conta e assinalar de forma clara e sistemática as possíveis fontes de equívocos entre as línguas portuguesa e espanhola.

Com esta análise constatamos, pois, que um dos maiores problemas no que se refere à lexicografia pedagógica é a falta da elaboração de repertórios voltados, de fato, para a perspectiva do usuário. Esta ainda é a maior lacuna dos DMAs: a falta de entendimento de como deve ser organizado e o que deve conter um dicionário que contemple um usuário específico, com as suas necessidades específicas e, principalmente, suas dificuldades, o que é completamente diferente da mera presença de um equivalente na LM do usuário. Este repertório deve estar inscrito em uma perspectiva contrastiva, para poder ressaltar as divergências e convergências entre dois sistemas lingüísticos.

Como uma síntese da análise dos dicionários monolíngües que não são voltados para aprendizes apresentaram basicamente dois problemas:

a) possuem estruturas de apresentação dos materiais muito complexas para a compreensão de um falante não nativo (principalmente se este não possuir uma competência lingüística muito ampla) e

b) por retratarem apenas um sistema lingüístico, não possuem um viés contrastivo, logo não há nenhum índice que ressalte as divergências entre dois os sistemas envolvidos na aquisição da LE (o de LM e o de LE), o que pode fazer com que o consulente se equivoque no desempenho de atividades codificadoras.

Segundo afirmamos anteriormente, os repertórios bilíngües comporão esta análise porque imaginamos que como nosso consulente é menos experiente, pode querer utilizar este tipo de obra com a finalidade de produzir em LE. Os parâmetros de análise seguirão os mesmo pressupostos dos dicionários monolíngües. Analisaremos a direção português-espanhol por ser esta a direção utilizada para a produção do aprendiz brasileiro de espanhol. Seguiremos o mesmo estilo de verificação e utilizaremos os mesmos verbos selecionados, somente seremos mais sucintos nas observações devido ao nosso objeto de pesquisa ser um DMA.

	direção português-espanhol		
lema	MSA (2003)	DSA (2003)	DLAE (2003)
Comer	marca vi/vt no início do verbete para todas as acepções ∅ exemplo	Não apresenta marcação da transitividade do verbo ∅ exemplo	marca vt para a acepção que julga como “geral” ²³⁶ : “comer” e vi para a acepção “alimentarse” exemplos somente para colocações
Comprar	marca vt no início do verbete para todas as acepções ∅ exemplo	Não apresenta marcação da transitividade do verbo ∅ exemplo	marca vt no início do verbete para seu único equivalente exemplos para locuções
Dormir	marca vi no início do verbete para todas as acepções ∅ exemplo	Não apresenta marcação da transitividade do verbo exemplos para frases feitas	marca vi para a acepção que corresponde a “cair no sono” e vt para a acepção “substantivo sono” ∅ exemplo
Encontrar	marca vt no início do verbete para todas as acepções ∅ exemplo	Não apresenta marcação da transitividade do verbo exemplos para frases feitas	marca vt para a acepção que “encontrar” e vi para a acepção “encontrar-se com alguém” ∅ exemplo
Escribir / Escrever	marca vi/vt no início do verbete para seu único equivalente ∅ exemplo	Não apresenta marcação da transitividade do verbo ∅ exemplo	marca vi/vt no início do de cada acepção, mas não as diferencia ∅ exemplo

²³⁶ De acordo com a marcação [ger] utilizada no verbete, DLAE (2003) sv. *Comer* (direção português-espanhol).

Pintar	marca vt para a acepção que corresponde a “cobrir com tinta” e vi para a acepção “descrever” Ø exemplo	Não apresenta marcação da transitividade do verbo Ø exemplo	marca vt para a acepção que corresponde a “cobrir com tinta” e vi para a acepção “descrever” exemplos para colocações e frases feitas
---------------	---	--	--

Quadro 9: Análise dos Dicionários Bilíngües

Nosso objetivo é verificar se o dicionário bilíngüe pode dar conta das atividades codificadoras. Para isso tentaremos observar todas as variantes que imaginamos que possam contribuir para o desempenho destas atividades. Sabemos que a quantidade de verbetes arrolados, conforme discutimos no capítulo III, não é uma garantia de que um dicionário possa ser melhor ou pior para uma determinada função, mas sim o tipo de informação fornecida e como ela é apresentada.

Ainda assim, uma das características utilizadas pelas editoras para afirmar que um dicionário é “melhor” para uma determinada função, baseia-se no critério fenomenológico do número de entradas. Nesta direção, embora saibamos que esta observação não garante a qualidade do repertório, analisaremos a densidade macroestrutural dos dicionários em questão. Percebemos que a densidade macroestrutural na direção espanhol-português é sempre superior à direção contrária em todos os dicionários que analisamos. Este fato aponta para que possivelmente esta obra tenha sido organizada muito mais para a realização de atividades decodificadoras.

Consideremos a pesquisa de Amaral (1995). A autora faz um levantamento dos motivos pelos quais os alunos (nesse caso universitários) consultam o dicionário e a grande maioria o faz para conhecer o significado das palavras, isto é, atividade decodificadora. Aproximando esta constatação do universo dos dicionários bilíngües, a direção consultada seria LE-LM. O usuário consulta esta direção para conhecer o significado da palavra e não para saber o seu emprego sintático, pois supostamente o aprendiz não tem estas dúvidas em sua LM. Assim, encontramos a primeira incoerência na marcação da valência ao observar brevemente as utilizações passivas de um repertório bilíngüe²³⁷: muitas vezes a parece a marcação da transitividade dos verbos nesta direção, por exemplo, nos dicionários MSA

²³⁷ Somente incluiremos algumas informações sobre esta direção por um caráter elucidativo (tanto que nem acrescentaremos um quadro detalhado), pois esta não constitui nosso objeto de observação.

(2003) e DLAE (2003), quando tal informação faria mais sentido na direção português-espanhol.

Para analisar de forma elucidativa o auxílio prestado ao consulente pelos dicionários bilíngües (doravante DBs) nas atividades produtivas recordaremos a tabela das dificuldades que constatamos através da AC. As dificuldades destacadas foram:

- a) reconhecer quando há a necessidade de complementação do verbo, dependendo do significado que se queira expressar;
- b) reconhecer quando há a necessidade de preposicionar o OD;
- c) reconhecer os OP como componentes argumentais do verbo diferentes do OI.
- d) reconhecer o OI e utilizá-lo adequadamente (reduplicação).

De acordo com a marcação observada nos DBs (como, por exemplo, o DLAE (2003) *sv. comer* (direção português-espanhol) não é possível diferenciar com clareza os empregos transitivos e intransitivos de alguns verbos pelo simples fato de que os equivalentes apresentados não são suficientes para dar conta dos diferentes significados que são primordiais para entender os usos transitivos, ou intransitivos, bem como a marcação arbitrária que recebem (qual é a diferença, por exemplo, entre *comer*, marcado como [geral], e *alimentar-se*?), também não há exemplos dos diferentes usos nas diferentes acepções mencionadas, para este caso seria fundamental que figurasse na microestrutura um exemplo para cada uma das acepções, talvez desta forma a diferença entre os equivalentes “comer” e “alimentar-se” ficasse mais clara. Veja o verbete:

comer [ko' me(x)] (pl-es) ◇ vt - **1.** [ger] comer. - **2. vulg fig** [sexualmente] foliar **Esp**, coger **Amér.** ◇ vi [alimentar-se] comer; **dar de ~ a alguém** dar de comer a alguien.

Fato semelhante observamos para o verbo *pintar* (no DLAE (2003) e no MSA (2003)).

DLAE (2003)

pintar [pĩn'ta(x)] ◇ vt - **1.** [ger] pintar. - **2.** [com cosmético, esmalte] pintarse. - **3. fig** [conceber] pintar. ◇ vi - **1.** ARTE pintar. - **2. fam** [aparecer] presentarse, pintar **RP.** - **3.** [exceder] pasarse de rosca, caminar por encima de **RP**; ~ **e bordar fig** hacer de las suyas. ◆ **pintar-se** vp [maquillar-se] pintarse.

MSA (2003)

pin.tar vt 1. Pintar; cubrir con tinta. 2. Teñir (cabelo). 3. *Fig* Pintar; describir. Vi 4. *Fam* Pintar; aparecer; asomarse; darse una vuelta. Vp 5. Pintarse; maquillarse.

Em relação à confusão da marcação da valência nos DBs é importante destacar também os casos (MSA (2003) s.v. *escrever* e DLAE (2003) s.v. *escrever*) em que há a marcação de **vt** e **vi** no início do verbete, porém não há uma diferenciação em cada acepção, tampouco há exemplificação destes diferentes usos, com ou sem complemento verbal.

DLAE (2003)

escrever [i]kɾe've(x)] ◇ vt escribir. ◇ vi escribir.

MSA (2003)

es.cre.**ver** vt/vi escribir.

Percebemos que a primeira dificuldade apontada pelo estudo contrastivo já não pode ser superada nas microestruturas dos DBs, pois não há uma diferenciação clara entre os diferentes equivalentes de cada uma das acepções dos verbos, também não há exemplos dos usos, resultando extremamente confusa a diferenciação entre o comportamento transitivo e intransitivo de um verbo que possa utilizar-se desta forma, ou daquela forma, dependendo do significado que se queira expressar. Logo este sistema de marcação é insuficiente para que o aprendiz possa diferenciar se um verbo é transitivo, ou intransitivo e para identificar em qual das acepções há o comportamento transitivo, ou intransitivo. Já que em alguns casos o tratamento da valência está atrelado à significação.

Outro problema constatado é a falta de índices para mostrar ao consulente as posições argumentais de um verbo, quando há a necessidade de um só objeto, ou quando há a necessidade de OD e de OI para um mesmo verbo. É o caso do verbo *comprar*, que admite duas diferentes posições argumentais, tanto pode ser utilizado somente com um OD, como pode ser complementado com um OD e um OI (por exemplo: “*Me compré una blusa – Le compré un regalo a Carlos*”). Porém, em nenhum dos dicionários verificados há alguma menção ao tipo de complemento necessitado para cada um dos significados que se queira ativar.

A terceira dificuldade apontada pela AC, a necessidade de preposicionar o OD, é impossível de ser presumida pelo aprendiz considerando o tipo de marcação oferecida pelos DBs. Tais dicionários somente informam se o verbo é transitivo ou intransitivo. Neste caso, o

aprendiz brasileiro tem praticamente que adivinhar que quando o OD possuir o traço [+animado] deverá vir precedido da preposição *a*, assim como a utilização desta estrutura para desfazer ambigüidades. Observe a marcação do verbo *encontrar*. Em todos os DBs analisados, não há nenhum tipo de informação, nem mesmo um exemplo de uso, que remeta à necessidade de preposição diante do OD nos referidos casos obrigatórios; assim, o mais comum será que o falante de língua portuguesa gere sentenças agramaticais ao omitir a preposição obrigatória na língua espanhola. A falta de um índice formal qualquer para apontar esta necessidade gramatical, faz com que seja uma constante a seguinte produção de um aprendiz iniciante na língua espanhola:

** Encontré Juan ayer.*

Em lugar da sentença:

Encontré a Juan ayer.

Após retomar as dificuldades presumidas por uma AC entre as línguas portuguesa e espanhola, verificamos que os DBs realmente são insuficientes para realização de atividades codificadoras no que se refere ao tratamento da valência verbal, especialmente para aprendizes iniciantes. A seleção de verbos bastante simples e cotidianos, que qualquer aprendiz utilizará nas primeiras frases que pretenda realizar em língua espanhola, nos ajudou a mostrar este fenômeno. De fato é impossível produzir sentenças próprias da língua espanhola utilizando este tipo de dicionário. Apesar de todos os dicionários analisados afirmarem poder ser utilizados tanto na compreensão, quanto na produção em LE, através de nossa análise não constatamos tal premissa. Relembrando a pesquisa de Pacheco (2005), o DSA foi apontado como um dos melhores dicionários utilizados em escolas, no entanto, após analisarmos esta obra, discordamos da autora, pelo menos no que se refere a questão de atividades produtivas. Este dicionário nem ao menos menciona a valência de nenhum verbo, nem na direção espanhol-português, nem na direção português-espanhol. Acreditamos, pois, que a utilização deste dicionário pode, no máximo, restringir-se às atividades passivas, já que a função ativa fica bastante comprometida no que se refere ao âmbito verbal.

Desta brevíssima análise podemos concluir que de fato há uma grande lacuna a ser preenchida em termos de repertório lexicográfico envolvendo as línguas portuguesa e espanhola, principalmente com obras voltadas para a perspectiva de usuários aprendizes de LE. Percebemos que não há um programa constante para a apresentação das informações,

característica fundamental a qualquer repertório lexicográfico. Os dicionários bilíngües, que são bastante utilizados por consulentes iniciantes, parecem não estar embasados em nenhum tipo de critério sistemático que possa auxiliar em atividades de produção lingüística em uma LE, embora em suas apresentações todos afirmem que também poderão ser utilizados para este fim. A maioria deles nem ao menos marca a transitividade do verbo na direção português-espanhol, muito menos qual é o tipo de complemento que deve ser utilizado com cada diferente acepção em cada verbo arrolado.

Acreditamos que no que tange à complementação verbal, esta lacuna nos dicionários possa ser sanada com medidas simples, acessíveis desde que sejam empregadas de forma sistemática. Portanto, nossa proposta se configurará como complementar às insuficiências constatadas na marcação da valência verbal. Não pretendemos ser exaustivos, até mesmo pelo caráter deste trabalho, mas asseguramos que as propostas que apresentamos a seguir são totalmente exeqüíveis e, se inseridas em um programa constante de informações, já farão uma grande diferença na constituição da microestrutura de um DMA, conforme vemos na marcação que propomos a seguir.

O panorama que constatamos em relação aos repertórios bilíngües e monolíngües nos mostrou que a confecção de tais obras, sobretudo no que se refere à execução de tarefas de produção, ainda necessitam de reflexão para que se possa avançar em termos práticos. Este estágio preliminar em que se encontram ainda estas investigações foi muito bem resumido por Humblé (2004, p.1): *“Os dicionários são usados, mas pouco questionados. Os menos usados, os monolíngües, são os menos questionados. Os bilíngües, os mais.”*. Esta frase resume bem o panorama que encontramos na lexicografia atual: ainda há uma carência de estudos que visem adequar teoria à prática lexicográfica, principalmente em relação aos dicionários monolíngües e muito mais em relação aos monolíngües para aprendizes. Neste panorama, nosso trabalho se configura, pois, como um empenho em tentar transformar este cenário a partir de uma reflexão que nos conduza à uma aplicação prática de tais preceitos, conforme veremos no capítulo seguinte.

6 A PROPOSTA DE MARCAÇÃO

6.1 A Valência Verbal em um DMA: uma Proposta de Marcação

De acordo com a metodologia de trabalho que empregamos nesta dissertação, baseada em um enfoque contrastivo com o objetivo de encontrar as convergências e divergências entre os sistemas lingüísticos das línguas portuguesa e espanhola, torna-se fundamental, pois, aproveitar as considerações que fizemos ao longo dos cinco capítulos e aplicá-las de forma prática na geração de parâmetros que embasem a construção de um dicionário monolíngüe de língua espanhola para aprendizes brasileiros. Ao mencionarmos as palavras *dicionário de língua*, não nos referimos somente à *língua* enquanto sistema de signos dotados de significantes e significados, mas sim à visão recordada por Durão (2004, p.23), e já citada neste trabalho, *de que a língua é uma estrutura de elementos definíveis pelas relações e oposições que sustentam entre si*. Ao mencionarmos um viés de confronto entre dois sistemas lingüísticos ampliamos esta definição ao entendimento de que este dicionário será um produto definido pelas relações e oposições que se sustentem entre os sistemas lingüísticos das línguas portuguesa e espanhola, bem como as oposições e relações que sustentam no interior de cada uma das línguas.

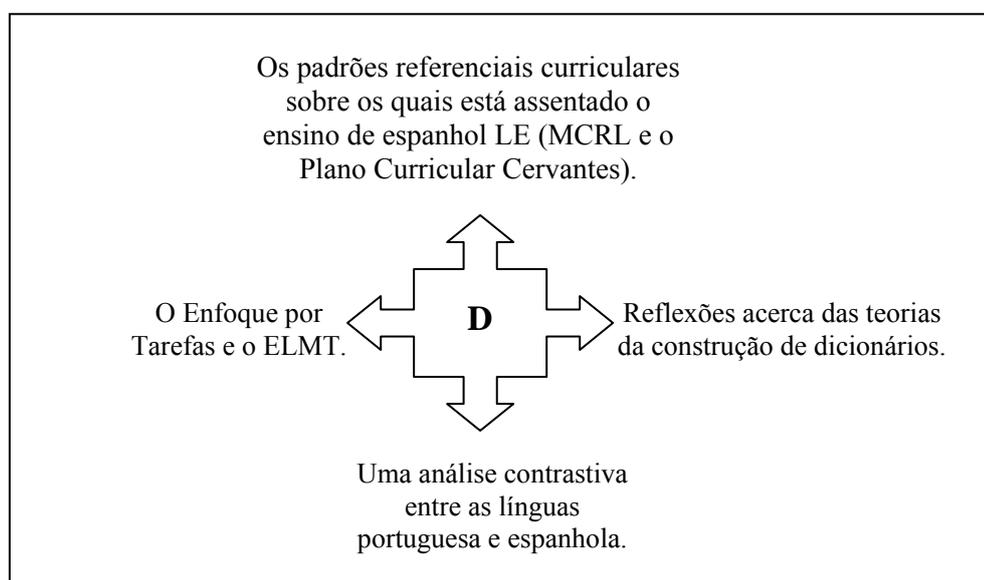
Segundo definimos no primeiro capítulo desta dissertação atualmente o ensino de línguas estrangeiras vem sendo guiado por, principalmente, dois princípios:

1) o princípio do ensino focado na transmissão de significados – comunicativo, baseado em uma resolução de “tarefas” lingüísticas;

2) o princípio da autonomia produtiva do aprendiz, baseado na alteração dos papéis em sala de aula em que o professor é o responsável por guiar o aluno na busca de diferentes estratégias para que ele próprio possa controlar o seu processo de aquisição da LE.

Estes princípios sugerem que o processo de ensino de uma LE seja repensado. Para acompanhar esta evolução, naturalmente, os materiais utilizados neste processo deverão sofrer modificações a fim de adequar-se a esse novo perfil de processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, ao longo do segundo capítulo, definimos e identificamos que o dicionário, dentro deste panorama, poderá assumir um papel de material didático que funcione como um instrumento fundamental na aprendizagem da LE, e não somente o papel de acessório como vem sendo concebido ao longo dos tempos. Para tanto, este dicionário deverá estar dotado de características fundamentais, que possibilitem que ele se transforme em um importante recurso para que o aluno adquira esta “autonomia produtiva” almejada pelos novos padrões de ensino de LE.

Para a geração de parâmetros aplicáveis ao repertório lexicográfico que almejamos, é necessário, pois, que recordemos a necessidade de convergência entre as principais bases sobre as quais estará assentada a construção de tal obra. Entender estes princípios como complementares e trabalhar simultaneamente com todos eles, transformará tal convergência em um dicionário didático de língua espanhola para aprendizes brasileiros. De acordo com o esquema abaixo (este esquema foi citado no capítulo 1).



Dentre as muitas características que afirmamos que deverá possuir um dicionário para poder ser considerado um instrumento fundamental e que de fato auxilie o aprendiz para que ele seja autônomo ao guiar seu processo de aprendizagem, estão as informações gramaticais que ele deverá conhecer para produzir sentenças gramaticais e aceitáveis na LE estudada. A

este respeito, citamos Humblé (2001, p.138) que afirma que a informação gramatical, juntamente com os exemplos de uso, são cruciais para que o aprendiz iniciante possa codificar em LE e que esta operação muitas vezes passa por uma perspectiva contrastiva.

Beginning learners have modest aims when *encoding* into a language they have just started to study. This means they have modest demands in terms of content words and a pressing need for information on function words. When choosing between several alternatives for a word, they will proceed by comparing their sentence in their L1 to the ones listed under the form of examples. Examples, particularly for function words, are in this kind of dictionary of the utmost importance since an *encoding* learner does not always have a clear idea of what is the item to be looked up.²³⁸

Nesta direção, escolhemos formular parâmetros para a apresentação da informação sobre a valência verbal neste dicionário que mencionamos. Conforme já discutimos amplamente, afirmamos que o entendimento do sistema da valência de um verbo constitui um fundamental recurso de produção lingüística a um aprendiz desde os estágios iniciais do aprendizado de uma LE²³⁹. Após a constatação das insuficiências do tratamento da valência verbal em alguns dos dicionários bilíngües e monolíngües a que temos acesso, pudemos perceber que nenhum deles apresenta um sistema de marcação claro e sistemático, que permita ao consulente brasileiro entender o fenômeno da complementação verbal na língua espanhola e muito menos executar tarefas de codificação na LE.

Pela soma de todos estes aspectos é que faremos uma proposta complementar à marcação da valência verbal observada nos dicionários. Para este trabalho nossa proposta focará os DMAs, porém para aplicá-la a um dicionário bilíngüe bastariam alguns ajustes. Nosso sistema de marcação pretende gerar um padrão sistemático que possa ser aplicado a todos os tipos de verbos em um DMA de língua espanhola para consulentes brasileiros iniciantes nos estudos do espanhol como LE. Por este motivo esta proposta também está

²³⁸ [Aprendizes iniciantes têm metas modestas quando codificando para uma língua que eles recém começaram a estudar. Isto significa que eles têm modestas demandas em termos de conteúdo das palavras e uma grande necessidade de informação sobre as palavras funcionais. Quando escolhem entre muitas alternativas para uma palavra, eles procederão uma comparação entre sua sentença em L1 com aquelas escutadas na forma de exemplos. Exemplos, particularmente para as palavras funcionais, são neste tipo de dicionário de uma máxima importância já o aprendiz codificador nem sempre tem clara idéia do que é o item que está procurando.]

²³⁹ Humblé (2002, p1) afirma: “*Na hora de produzir o idioma estrangeiro, no entanto surgem problemas: se a palavra desconhecida em espanhol se encontrar no dicionário o usuário ainda terá que (...) descobrir como esse termo é usado.*”.

ancorada em uma perspectiva de análise contrastiva dos sistemas lingüísticos da língua espanhola e da língua portuguesa, conforme observamos no capítulo IV.

Para formular os modelos de marcação, nos basearemos nas dificuldades apontadas pela análise contrastiva. Para que a proposta se enquadre como, de fato, complementar às insuficiências constatadas. Utilizaremos como modelo alguns dos verbos analisados nos dicionários monolíngües e bilíngües.

6.1.1 As Insuficiências e as Estratégias para suplantá-las²⁴⁰

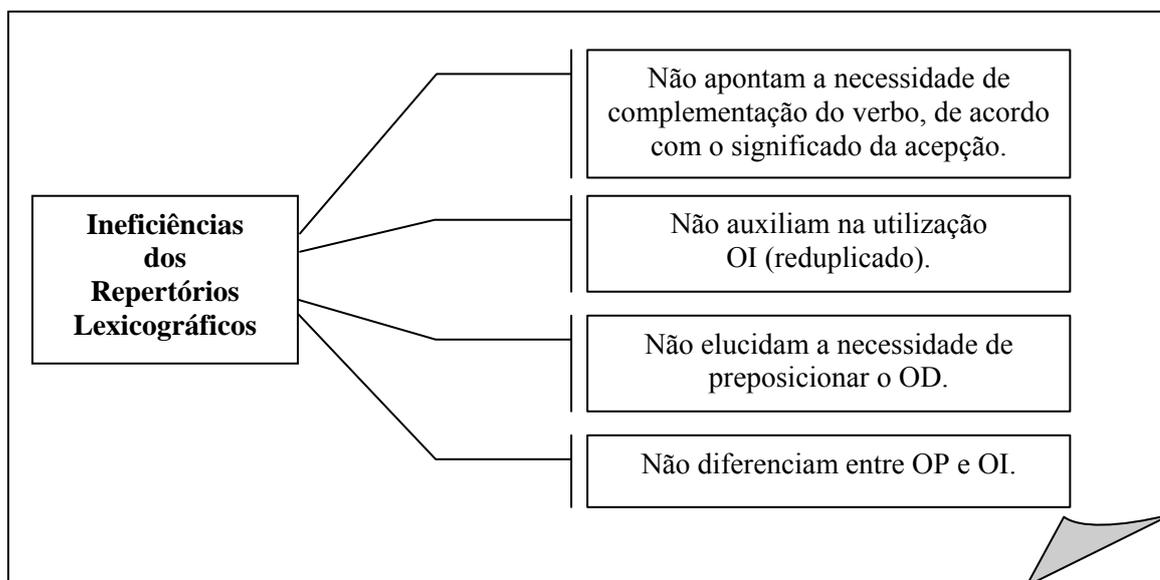
Algumas das estratégias propostas tendem a repetir-se ao longo dos verbetes comentados, com vistas ao fato que consideramos recursos fundamentais no auxílio às tarefas produtivas que o consulente possa querer executar. A repetição sistemática e coerente e a omissão de algumas estratégias de marcação ocorrerão sempre que possível, a fim de demonstrar que esta marcação será incluída no programa constante de informações da elaboração deste dicionário.

Dentre as possíveis dificuldades em atividades de codificação que possa ter um aprendiz brasileiro de espanhol no âmbito da valência verbal (a luz da noção de transferência como interferência negativa), destacamos as seguintes:

- 1) reconhecer a necessidade de complementação do verbo, de acordo com o significado que se queira expressar;
- 2) reconhecer a necessidade de preposicionar o OD;
- 3) reconhecer os OP como componentes argumentais do verbo diferentes do OI;
- 4) reconhecer o OI e utilizá-lo adequadamente (reduplicação).

²⁴⁰ Como nosso objetivo não é reestruturar toda a microestrutura dos verbetes, mas sim discutir a marcação da valência verbal, para exemplificar nossa proposta de marcação utilizaremos as paráfrases definidoras encontradas no DS (2000). Desta forma não discutiremos o mérito da definição de cada um dos verbos exemplificados, mas sim nos valeremos das definições com o fim de organizar em torno delas a marcação da valência. Alguns dos exemplos serão propostos por nós e outro reaproveitados também do DS (2000).

Após analisar dicionários bilíngües e principalmente dicionários monolíngües chegamos à conclusão de que nenhum destes repertórios possibilita a um aprendiz iniciante produzir de forma autônoma porque principalmente:



Esquema 8: As Ineficiências dos Repertórios Lexicográficos.

A partir da constatação destas insuficiências que acabamos de apontar decidimos quais seriam as principais medidas que deverão ser empregadas em um DMA a fim de suplantar estas insuficiências e transformar o dicionário em um instrumento didático na aprendizagem de espanhol LE. São elas:

- a) Marcar para cada diferente acepção de um mesmo verbo de comportamento transitivo a obrigatoriedade de complementação verbal e o tipo de complemento que levará cada diferente uso. Para os verbos intransitivos não haverá nenhuma marcação;
- b) Separar claramente as diferentes acepções de um verbo;
- c) Separar de forma clara os diferentes empregos transitivos e intransitivos, principalmente dentro de uma mesma acepção;

- d) Exemplificar todos os empregos transitivos e intransitivos logo após a sua paráfrase definidora;
- e) Incluir índices e estratégias que ressaltem os itens que possam causar equívocos.

Conforme analisamos extensamente nas gramáticas, a noção de valência verbal está ligada ao preenchimento das posições argumentais de um verbo que atua como um núcleo oracional. Por ser o núcleo, é o verbo quem rege seus argumentos tanto sintática, quanto semanticamente. Assim, conhecer os diferentes argumentos, ou complementos que possui um verbo está intimamente atrelado a conhecer as suas propriedades sintáticas e semânticas. Parece-nos que tal conhecimento não está ao alcance de um aprendiz de língua estrangeira nas fases iniciais de seu aprendizado. Portanto, codificar nesta língua, mesmo que com a utilização de verbos que ele aparentemente conhece o significado, envolverá processos para os quais este aprendiz não tem conhecimentos lingüísticos suficientes para calcular, daí a necessidade de marcar-se a valência dos verbos em cada uma das acepções em que ele possa se realizar. Além de marcar-se quantas posições argumentais terá este verbo, deverão estar previstas quais as unidades que poderão preencher estas casa argumentais.

Nesta direção, é fundamental que separemos de forma razoavelmente destacada cada uma das acepções de um verbo. A separação clara e bem destacada das diferentes acepções auxilia principalmente aos consulentes menos experientes na árdua tarefa de encontrar aquela procurada. Para essa marcação, sugerimos um número arábico em fonte maior do que as letras e em cor destacada. Aqui utilizaremos o vermelho, desta forma: **1. 2. 3.** e etc. Imediatamente após o número da acepção aparecerá a necessidade ou não de complementos verbais, tal informação não deverá ser abreviada. Sugerimos que esta marcação seja de uma cor diferente da cor empregada na acepção e também diferente da cor empregada na paráfrase definidora. Aqui utilizaremos as cores azul e verde, desta forma: **transitivo** e **intransitivo**. Quando houver diferença de emprego transitivo e intransitivo no interior de uma mesma acepção, como no exemplo do DRAE (1992) *s.v comer*, no interior de cada acepção aparecerá a informação da transitividade colorida e separada em diferentes letras, desta forma:

1. a) transitivo XXXXXX²⁴¹ b) intransitivo 2. a) transitivo XXXXXX b) intransitivo. Para indicar os tipos de complementos aceitos (dativos, acusativos ou ambos) em cada uso e em cada acepção, aparecerá imediatamente após a informação da transitividade a seguinte informação:

verbo intransitivo	marcação	verbo transitivo	marcação
	[∅] ausência de complemento		+OD [<u>algo</u>] se o verbo aceitar somente OD ²⁴²
	+ OP [regime preposicional do verbo] Para verbos intransitivos que possuam OP marcaremos: ex: [<u>de algo/ de alguien</u>] ou [<u>para alguien</u>]		+OD [<u>a alguien</u>] se o verbo aceitar OD preposicionado
			+OD [<u>algo</u>] +OI [<u>a alguien</u>] se o verbo aceitar OD e OI ²⁴³

As informações aparecerão assim:

1. a) transitivo + OD [algo] XXX b) transitivo + OD [algo] +OI [a alguien] XXX c) transitivo +OD [a alguien] d) intransitivo [∅] XXX

Os exemplos serão separados por acepção e utilização transitiva ou intransitiva e colocados imediatamente após a paráfrase definidora. Este procedimento culmina toda a sistematicidade na consulta desse novo modelo, pois se eliminam as dúvidas sobre a qual acepção pertence cada exemplo. Tal procedimento elimina a confusão causada por exemplos misturados como observamos do DRAE (1992) *s.v.pintar*. A marcação aparecerá da forma seguinte como propomos para o verbo *encontrar*:

1. a) transitivo + OD [algo] Ver o descobrir lo que se buscaba. No *encuentro* las llaves del coche. *Encontré el libro de matemáticas ayer*. b) transitivo + OD [a alguien] Ver a una persona [o cualquier otro OD animado].

Encontré a María en la calle. No *encontramos a nuestros amigos en el concierto*.

c) transitivo + OD [a alguien/ algo] *Encontró al elefante el tigre*. *Encontró el elefante al tigre*.

²⁴¹ A repetição sistemática de XXXXXX tem como objetivo representar a paráfrase definidora do verbete.

²⁴² Para exemplificar esta marcação temos em nossa proposta de verbete o verbo *comer*.

²⁴³ Para exemplificar esta marcação temos em nossa proposta de verbete o verbo *ofrecer*.

Em relação à inclusão de índices para o destaque dos itens que podem causar equívocos, utilizaremos para destacar as preposições diante do OD ou dos OP letras maiores do que as utilizadas nas paráfrases e em negrito. É fundamental destacar nos exemplos o verbo em questão, já que ele pode aparecer flexionado, para isso utilizaremos o negrito. Também sublinharemos e colocaremos em itálico os complementos verbais no interior dos exemplos.

Segundo afirmamos, o contraste entre os dois sistemas lingüísticos deve ser evidenciado para o aprendiz, sempre que haja uma possibilidade de equívoco, como no caso do OD preposicionado, por exemplo. O dever do lexicógrafo é conhecer esses possíveis pontos e colocar-se de fato na perspectiva do aprendiz, deve avisá-lo que ali há uma estrutura diferente da que ele conhece na sua LM. Para isso, incluiremos pequenos quadrinhos no interior da microestrutura com informações acerca do uso da estrutura de valência de alguns verbos. Estes quadros aparecerão destacados na microestrutura com um leve sombreado como fundo. A redação destes quadros será em língua portuguesa. Assim, sempre que o consulente deparar-se com esses quadrinhos saberá que naquele ponto há grandes chances de equívoco. Este espaço deve funcionar como uma explicação de algo que não pôde ser entendido somente através de um sistema de marcação, portanto deve ser o mais simples e direto possível. Como o que ilustramos a seguir:

Utiliza-se a prep. *À* quando o OD possui a característica [+ animado].

Acreditamos ter coberto uma extensão bastante grande de propostas de tratamento de algumas das insuficiências que constatamos nos dicionários analisados no capítulo anterior. Estas constatações, somadas às estratégias que descrevemos acima nos auxiliarão a descrever propostas de soluções para as dificuldades apontadas pela AC no capítulo anterior.

6.1.2 As Propostas de Marcação nos Verbetes

a) **dificuldade 1:**

“Reconhecer a necessidade de complementação do verbo, bem como assinalar o tipo de complemento verbal, de acordo com o significado realizado por cada uma das diferentes acepções.”

Verbo	Proposta de Verbeta
comer	<p>1. a) transitivo. + OD[<u>algo</u>] Tomar alimento; tragar alimento y pasarlo al estómago. <i>Los caballos comen <u>hierba</u>. El niño come <u>verduras</u>.</i></p> <p>b) intransitivo. [Ø] Tomar alimento; tragar alimento y pasarlo al estómago. <i>No se puede vivir sin comer. Si quieres adelgazar tendrás que comer menos.</i></p> <p>2. intransitivo. [Ø] Tomar la comida más importante del día. <i>En mi casa solemos comer al mediodía. Ángel y yo comimos en un restaurante.</i></p>

Sabemos que o potencial consulente deste repertório é inexperiente na consulta de dicionários e que possui conhecimentos lingüísticos precários na LE. Assim, é fundamental diferenciar as possibilidades equívoco na utilização de um verbo acompanhado ou não de complementação. Para isso, necessitaríamos de uma marcação tal como a que propusemos, com cada um dos diferentes usos bem separados e exemplificados. Portanto, se o consulente tem problemas em identificar a necessidade de complementação do verbo de acordo com o significado que queira expressar, nossa proposta de marcação com certeza o ajudará. Ela se concentra prioritariamente em: separar todas as acepções, marcar em todas elas os comportamentos transitivos e intransitivos de um verbo de forma bem didática e sem abreviações.

Um dos principais problemas encontrados nos dicionários analisados foi o fato de não estarem claras a que acepções se referiam os exemplos, que algumas vezes se encontravam ao final do verbete. Propomos, pois, que todos os exemplos apareçam imediatamente após a acepção e ao emprego – transitivo ou intransitivo – a que se refere, pois assim não haverá confusão no momento de ter que empregar tal estrutura em uma oração. Outro ponto que destacamos nos exemplos é que eles deverão aparecer destacados, aqui utilizamos negrito. Tal

decisão se deve a que muitas vezes eles aparecerão flexionados, o que pode confundir o usuário. Também no exemplo, quando o verbo for transitivo, os complementos aparecerão sublinhados, assim como a marca [algo] que segue a informação da transitividade, para facilitar que o consulente relacione que ambas as marcas se referem à mesma estrutura.

b) dificuldade 2:

“Reconhecer a necessidade de preposicionar o OD”

Verbo	Proposta de Verbete
encontrar	<p>1. a) transitivo +OD [<u>algo</u>] Ver o descobrir lo que se buscaba. <i>No encuentro <u>las llaves del coche</u>. Encontré <u>el libro de matemáticas</u> ayer.</i></p> <p>b) transitivo + OD [<u>a</u> alguien] Ver a una persona [o cualquier otro OD animado]. <i>Encontré <u>a María</u> en la calle. No encontramos <u>a nuestros amigos</u> en el concierto.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Utiliza-se a prep. <i>a</i> diante do OD se ele possui a característica [+ animado].</p> </div> <p>c) transitivo +OD [<u>a</u> alguien/algo] <i>Encontró <u>al elefante</u> el tigre. Encontró el elefante <u>al tigre</u>.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Utiliza-se a preposição <i>a</i> diante do OD para diferenciá-lo do sujeito e desfazer a ambigüidade de sobre quem recai a ação verbal.</p> </div>

Para resolver este problema seguimos o mesmo padrão de destaque das acepções e da informação da transitividade, utilizando diferentes recursos gráficos. Igualmente seguimos utilizando a marcação +OD [algo] para indicar necessidade de OD, para indicar a alternância entre OD animado e não animado utilizaremos +OD [a alguien/algo]. Porém, quando queremos destacar a necessidade de uso obrigatório da preposição *a* diante do OD, nos valemos de outros recursos gráficos, aumentamos e diferenciamos a letra da preposição para que o consulente observe imediatamente que ali há uma diferença. Incluímos dois quadros de usos acerca da valência deste verbo, um atentando para a obrigatoriedade da preposição *a* diante do OD e outro para destacar a ambigüidade produzida pela convivência entre sujeito e

objeto. Ambos os quadros aparecem com um leve sombreado para destacar-se do restante do verbete.

c) dificuldade 3:

“Reconhecer os OP como componentes argumentais do verbo e não simples complementos circunstanciais, bem como diferenciá-lo do OI”

Verbo	Proposta de Verbetes
hablar ²⁴⁴	<p>1. a) intransitivo [Ø] Expresarse mediante palabras. <i>Está afónica, no puede hablar.</i></p> <p>b) intransitivo + OP [<u>de algo/ de alguien</u>] Murmurar o criticar sobre una cosa o persona.</p> <p><i>Juana habla de música siempre. Hablamos de Juan ayer.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>As expressões sublinhadas dependem do regime preposicional do verbo e são fundamentais para a manutenção do significado original da sentença.</p> </div>

Para esta dificuldade seguimos o mesmo padrão de recursos gráficos de separação das acepções e da necessidade de complementação verbal utilizados anteriormente. A peculiaridade nesta marcação proposta, reside no fato de destacar as possíveis diferentes posições que acompanham o OP, assim como a necessidade da presença dele para constituir uma oração gramatical. Para diferenciá-lo do OI, a marca OP diante do colchete com a preposição em destaque ajuda bastante, visto que na língua espanhola o dativo somente poderá ser marcado pela preposição *a*. Um dicionário que verdadeiramente auxilie o consulente em atividades produtivas deverá fornecer a descrição completa dos verbos e de seu regime preposicional, destacando sempre a preposição que o acompanhará, para que o usuário possa facilmente identificar as divergências de sua língua materna. Em construções com OP é muito importante que os exemplos sejam bem construídos para que possam ser suficientemente elucidativos, com vistas à arbitrariedade dos regimes preposicionais em diferentes línguas.

²⁴⁴ Embora este verbo não tenha sido mencionado na análise ele ilustra melhor o problema que queremos mostrar.

d) dificuldade 4:

“Reconhecer o OI e a necessidade de reduplicação do clítico”

Verbo	Proposta de Verbete
ofrecer ²⁴⁵	<p>1. a) transitivo +OD [algo] Presentar y dar algo voluntariamente. <i>Nos ofreció <u>un café y bombones</u>. Cuando supo que venía, nos ofreció <u>su casa</u>.</i></p> <p>2. a) transitivo +OD [algo] Celebrar o dar una comida o una fiesta <i>Los Rodríguez ofrecieron <u>una fiesta</u> por el cumpleaños de su hija</i></p> <p>3. a) transitivo +OD [algo] +OI [<u>a alguien</u>] Proponer o dar oportunidad o facilidad para hacer una cosa. <i>Le han ofrecido <u>a Juan el dulce</u>. Le ofreció <u>a la señora su ayuda</u>.</i> <i>Es importante ofrecerles <u>a los niños pobres nuestro apoyo</u>.</i> <i>Las mamás están ofreciéndoles <u>zumos a sus hijos</u>.</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>As partículas <i>les</i> e <i>le</i> referem-se ao OI e têm a função de reiterar a pessoa sobre quem recai a ação verbal. Se o verbo está conjugado a partícula o precede, se está no infinitivo, ou no gerúndio coloca-se posteriormente e junto dele, formando uma só palavra.</p> </div> <p>4. a) transitivo +OD [algo] Prometer u obligarse a dar. <i>La familia ofrece <u>toda su fortuna</u> a cambio de la vida del secuestrado.</i></p>

Para sanar esta dificuldade optamos pela estrutura do quadrinho com informações a respeito do clítico duplicado. Consideremos que esta não é uma estrutura prototípica da língua portuguesa, onde não há a reiteração do dativo através de um pronome, desta forma apresentar algum tipo de guia de construção é fundamental para que o consulente possa produzir sentenças adequadas.

Antes de passarmos à discussão dos resultados de nossas propostas de um verbete que sirva para atividades de produção em LE é interessante recordar Sanromán (2004, p.2):

²⁴⁵ O verbo *ofrecer* nos pareceu ser mais adequado para ter seu verbete reorganizado, assim teremos maiores possibilidades de demonstrar a problemática do consulente brasileiro no que se refere ao dativo em espanhol.

Um dicionário codificador ou de produção é uma ferramenta pensada para ajudar o utilizador a elaborar textos numa língua, normalmente segunda, ou estrangeira (...) A característica mais importante deste tipo de dicionários é que deverão fornecer ao utilizador **mais** informação morfo-sintáctica, semântica e pragmática do que um dicionário descodificador, uma vez que na actividade descodificadora aplicamos estratégias de tipo textual ou pragmático que nos permitem inferir o significado de determinada palavra ou combinação lexical, estratégias das quais não dispomos no momento da codificação lingüística. [grifo nosso]

Ao observarmos a principal característica apontada pelo autor a esse tipo de dicionário (a quantidade de informação) torna-se mais claro o porquê de tanta confusão no que se refere à prática lexicográfica atual, que muitas vezes baseia-se em critérios fenomenológicos como um número maior de entradas como sinônimo de bom dicionário, por exemplo. Porém, acreditamos que a principal característica deste tipo de repertório lexicográfico não deva ser somente a quantidade de informação fornecida, mas sim que se considere a qualidade desta, que se ofereça o tipo de informação necessária para cada grupo de consulentes em cada um dos diferentes níveis de aprendizagem em que se encontre. Também é fundamental que esta informação seja apresentada de forma que facilite o seu trabalho de consulta ao dicionário.

Ao longo dos últimos vinte anos a metalexigrafia tem avançado incrivelmente nas reflexões acerca da lexicografia, porém a lexicografia prática ainda não conseguiu incorporar de forma efetiva muitas das reflexões em que tanto se tem avançado, de forma que continuamos a incorrer em equívocos como o que apontamos na citação do autor acima. Entretanto, em termos de lexicografia prática acreditamos que os dicionários para aprendizes de LE se constituem, ainda, em uma rica fonte de pesquisa e principalmente de aplicação prática de todos os preceitos metalexigráficos, que é um de nossos objetivos nesta dissertação: a aplicação prática de conceitos metalexigráficos. Nesta direção, cabe comentar em que medida nossas propostas apresentadas neste capítulo poderão auxiliar neste desafio.

Pudemos observar ao longo da análise nos dicionários que há um grande equívoco em relação à proposta de utilização dos dicionários bilíngües. Estes não servem para as atividades de codificação, conforme a maioria afirma em suas introduções, devido à precariedade das informações que fornecem. Em geral na direção português-espanhol, direção codificadora para alunos brasileiros, apenas há um equivalente e nenhum exemplo de utilização da palavra. Tal organização permite concluir que:

- a) estas palavras se equivalem totalmente, tanto em significado lingüístico, quanto na utilização pragmática;
- b) as duas línguas apresentam estruturas morfossintáticas e sintagmáticas idênticas, visto que não há diferença no emprego das palavras em questão.

Como professores de língua estrangeira, sabemos que tais premissas são totalmente falsas, logo este tipo de dicionário não será o mais indicado para a execução de tarefas de codificação. Assim, sugerimos um aproveitamento de nossas propostas também para este tipo de dicionário. Parece-nos que todas as sugestões de marcação da valência caberiam perfeitamente em um dicionário bilíngüe na direção espanhol-português, o que certamente aumentaria o tamanho deste dicionário e implicaria em modificações editoriais. Esta discussão evoca um postulado de Carvalho (2001) no qual a autora defende a monofuncionalidade dos dicionários (apontamos esta característica como uma das principais características da lexicografia moderna), afirmando que deveria haver, separadamente, dicionários para compreensão e para produção, para cada língua separadamente. Portanto, entendemos que caso se deseje incorporar este tipo de informações haveria que se reformular a estrutura das obras bilíngües, o que certamente seria um grande avanço em termos de lexicografia pedagógica.

No território dos dicionários monolíngües, a modificação no tipo de informações incluídas e na apresentação delas na microestrutura é muito mais uma adequação a uma nova realidade, a uma nova perspectiva, do que propriamente uma modificação na estrutura destas obras. Parece-nos que estas obras poderiam comportar fisicamente esta informação sem “inchar” a microestrutura com informações desnecessárias. Vale a pena recordar Bugueño, Farias (2006) que afirmam que toda a informação contida no artigo léxico de um dicionário deve ser discreta, isto é, uma informação de fato relevante para o consulente, e discriminante, ou seja, uma informação que possibilite ao usuário usufruir de um uso ou conhecimento da língua. Nesta direção, voltamos a afirmar que nossa proposta se configura como complementar à estrutura dos DMAs, pois todas as nossas sugestões poderiam ser incorporadas de forma prática na estrutura dos dicionários em questão.

Ao elaborar nossas propostas procuramos ter o cuidado para que nossas sugestões fossem exequíveis, que pudessem ser aplicadas com os mesmos recursos físicos a que a

maioria dos dicionaristas tem acesso. Como resultado obtivemos microestruturas simples que, no entanto, farão toda a diferença, principalmente para um consulente iniciante.

Ao final deste trabalho entendemos que construir dicionários não é uma atividade que se encerra no âmbito lexicográfico e metalexigráfico, mas sim é uma tarefa multidisciplinar. Para poder chegar a estas soluções microestruturais passamos pela lingüística aplicada, a fim de observar como e o quê se aprende em LE e então poder estabelecer um perfil de usuário; passamos pela metalexigrafia, para conhecer todos os componentes e constituintes de um dicionário; passamos pelo estudo lingüístico prático das duas línguas em questão, para conhecer melhor o emprego da estrutura que nos dedicaremos a incluir no dicionário; voltamos para o terreno da lingüística aplicada a fim de realizar um estudo contrastivo entre o português e o espanhol para finalmente registrar as diferenças e semelhanças que implicam o uso da estrutura que estudamos profundamente e, por fim, chegamos à lexicografia prática para finalmente elaborar um verbete de dicionário.

Portanto, entendemos a lexicografia prática como um saber congregador de outros diferentes saberes, que variarão de acordo com o tipo de obra que se almeje produzir, e também, para quem se queira produzir este dicionário. Retomamos, nesta direção, Binon, Velinde (2000), que afirmaram que a lexicografia pedagógica é uma convergência das preocupações e das abordagens do lexicógrafo e do professor, assim com almejamos que fosse este trabalho.

CONCLUSÕES

Ao iniciarmos as pesquisas para constituir este trabalho entendemos que uma das principais inovações que a lexicografia pedagógica aportou à lexicografia prática, foi a inserção da perspectiva do usuário para construir obras lexicográficas voltadas para o uso dos aprendizes. Entretanto, tal premissa ia de encontro às observações preliminares que havíamos feito de alguns dos dicionários utilizados por nossos alunos, pois estas obras não pareciam considerar algumas das dificuldades mais simples que apareciam nos contextos de uma aula de LE, nem tampouco apresentavam as informações de forma clara e sistemática. Uma de nossas primeiras considerações foi questionar:

- a) Quem produz estes dicionários conhece os potenciais consulentes e as possíveis dificuldades nas diferentes etapas de seu aprendizado?
- b) Quem produz estes dicionários conhece os critérios lexicográficos que subjazem a redação destas obras voltadas para aprendizes?

Considerando estes questionamentos principais, para que pudéssemos propor sugestões exequíveis de melhoria que ajudassem a transformar estes dicionários em instrumentos pedagógicos, tivemos justamente que percorrer este caminho: conhecer nosso usuário e as características que deveriam compor este tipo de obra para poder outorgar ao dicionário um lugar de destaque na aprendizagem de língua.

Ao traçarmos um panorama dos métodos e enfoques de ensino de LE, observamos que atualmente o ensino da língua está pautado, principalmente, pelo enfoque comunicativo e pelo ELMT. Ambos se focam no princípio da autonomia produtiva do aprendiz, através da qual o professor atua como mediador das estratégias empregadas pelo aluno para interagir e resolver tarefas. Pelo esforço em resolvê-las, e com o domínio das estratégias empregadas na resolução delas é que os alunos adquirirão a LE. Reforçando estes princípios de autonomia produtiva aparecem no MCRL e no Plano Curricular Cervantes, os quais regulamentam o ensino da língua espanhola e pautam-se pelos princípios do enfoque comunicativo e do ELMT. Nesta

apreciação dos diferentes enfoques utilizados no ensino de LE percebemos que não havia a utilização do dicionário como um instrumento pedagógico capaz de auxiliar o aprendiz, nem mesmo no enfoque comunicativo ou no ELMT. Logo, de acordo com o estabelecido pelas diretrizes destas formas de ensino, pareceu-nos que nestes dois enfoques um dicionário confeccionado sob a ótica da lexicografia pedagógica poderia ser um instrumento de consulta muito útil e uma importante ferramenta pedagógica.

Ao apreciar as tipologias de dicionários, percebemos que a categoria “dicionários para aprendizes” algumas vezes nem ao menos figura entre as categorias mencionadas. O que nos revela o estado incipiente em que ainda se encontra a questão da lexicografia pedagógica no âmbito da lexicografia geral.

Uma análise contrastiva da questão da valência verbal nas línguas espanhola e portuguesa nos apontou as prováveis fontes de equívocos de aprendizes brasileiros de espanhol. Ao analisarmos os dicionários a que os alunos têm acesso, concluímos que eles não servem como instrumento de auxílio para desempenhar funções de codificação, pelo menos na questão da valência. Constatamos principalmente que não são destacadas as divergências entre duas línguas próximas que, no entanto, apresentam estruturas diferentes.

As sugestões de propostas de marcação que oferecemos perpassaram não somente os aspectos gráficos do verbete do dicionário, mas também toda esta pesquisa contrastiva para ressaltar através de índices formais em um verbete de dicionário as divergências entre os dois sistemas lingüísticos em questão. Este estudo aplicado tem o intuito de fazer com que este repertório lexicográfico constitua-se em uma obra didática eficaz nas atividades lingüísticas em que o aprendiz tem que ser autônomo para produzir em LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta dissertação tínhamos um objetivo principal neste trabalho: gerar padrões de inclusão de marcas da valência verbal em dicionários voltados para aprendizes de espanhol brasileiros. Este objetivo continha vários outros (que inicialmente não pareciam relaciona-se com outro assunto que não fosse a lexicografia), tais como traçar um perfil de usuário ou caracterizar um DMA. No entanto, esses objetivos que pareciam simples etapas do objetivo final, foram delineando-se tão necessários e complexos para esta pesquisa que acabaram ganhando status de objetivo de pesquisa individual, pois na medida em que avançávamos na descrição de cada um destes “passos” da pesquisa o assunto adquiria mais importância no resultado final. Assim as propostas de verbete que apresentamos no final do capítulo seis são certamente frutos deste “status” a que chegaram os objetivos secundários. Redatar estes verbetes no capítulo seis, nos fez corroborar as nossas etapas de pesquisa preliminares. Pudemos verificar as características de um dicionário voltado para a perspectiva do usuário para logo constatar que realmente os que utilizamos para o ensino da língua espanhola estão bem longe de sê-lo. Percebemos também o quão inadequado é o tratamento de algumas estruturas no interior dos dicionários que mais utilizamos. Tais constatações nos fizeram encarar o dicionário de uma outra perspectiva: não mais como um material de apoio ao ensino de línguas, mas sim como um material fundamental no ensino de línguas.

Embora imaginemos que estas propostas elaboradas não sejam definitivas, e que não poderiam dar conta de todos os problemas de produção em língua espanhola, pensamos que tais reflexões já são um avanço em termos práticos, visto a simples aplicabilidade de todas as propostas apresentadas. Observamos ser possível adequar de forma sistemática padrões estabelecidos pela metalexicografia a fim de caracterizar um repertório lexicográfico para ser utilizado com finalidades pedagógicas por um grupo específico de consulentes. Desejamos, pois, que muitos outros problemas sejam considerados ainda em termos de dicionários voltados para aprendizes de línguas estrangeiras, dado o estágio inicial das investigações nesta área, principalmente envolvendo as línguas portuguesa e espanhola.

Nesta pesquisa nos deparamos com a realidade do estágio preliminar em que se encontram as reflexões que procuram fazer convergir lexicografia e ensino de línguas estrangeiras. Ainda que se perceba por parte dos professores um crescente interesse pela utilização de dicionários como ferramentas de apoio ao ensino de idiomas, estas práticas constituem-se, quase sempre, em esforços individuais ou de pequenos grupos de professores que crêem que o “*usar o dicionário é importante*”. Porém, muitos deles nem ao menos conhecem detalhadamente a construção e a constituição dos repertórios lexicográficos, de forma que o trabalho com o dicionário na aula de LE ainda é feito muito leigamente.

Se por um lado o dicionário ainda está relegado a um mero instrumento de consulta utilizado para descobrir o significado de uma palavra desconhecida, até mesmo dentro do âmbito acadêmico, onde muito poucos são os cursos de graduação que oferecem disciplinas de lexicografia, por outro lado observa-se um crescente massivo de estudos metalexigráfico com fins práticos. Não temos dúvidas que tal aumento contribuirá para uma mudança neste cenário, no qual o dicionário passará a desempenhar de fato um papel de material didático fundamental à aprendizagem, não somente de LE, como também de LM. Nesse momento será fundamental que haja uma forte convergência entre o trabalho do lexicógrafo e do professor e que ambos os trabalhos sejam executados de uma forma contrastiva, considerando dois sistemas lingüísticos – no caso do ensino da LE ou dos contrastes internos de um mesmo sistema lingüístico – no caso do ensino de LM. Esperamos, assim, que este trabalho sirva como uma amostra de que é possível que a lexicografia opere em um âmbito interdisciplinar, e um incentivo a que se façam ainda outros trabalhos que possam fazer convergir outros saberes.

Esperamos também que aumente o interesse pelos estudos referentes à lexicografia pedagógica, pois é neste panorama que se instaura um dos aprendizados que deixa este trabalho: a certeza da necessidade de fazer da lexicografia um saber a cada dia mais interdisciplinar, principalmente nas aproximações com o ensino. Não há dúvidas de que uma das formas de enriquecer o fazer lexicográfico é a possibilidade de fazer a lexicografia conversar com outras áreas do conhecimento, como a lingüística aplicada, por exemplo. Assim, esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído de alguma forma para chamar a atenção para esta necessidade ainda latente.

REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 2002.

ÁLVAREZ, Maria Alicia Gancedo. *La oblicuidad, construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2002.

ALVAREZ, Maria Luiza Ortíz. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. Congresso Brasileiro de Hispanistas. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn> Acesso em: 07 nov. 2006.

ALVIN, Laila Maria Hamdan. *A transitividade verbal: uma revisão semântico-pragmática*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno06-02.html>> Acesso em: 15 out. 2006.

AMARAL, Vera Lúcia do. *Análise Crítica de dicionários escolares bilíngües espanhol-português: uma reflexão teórica e Prática*. Tese de Doutorado. Campus de Assis, SP: UNESP, 1995. V1 e 2.

ARENAZA, Diego. *El Enfoque por Tareas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~uriel/tareas.htm>> Acesso em: 05 abr. 2006.

BALDINGER, Kurt. Semasiologia e onomasiologia. *Alfa*, Marília, v.9, p.7-36, 1966.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BENEDUZI, Renata. *Análise das definições em quatro dicionários semasiológicos da língua portuguesa e propostas de emendas*. Apresentação XV Salão de Iniciação científica UFRGS, 2006.

BEVILACQUA, Cleci Regina. Tipologia de Dicionários. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.10, p. 17-21, julho 1993.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, Marília, v.28 (supl.) p. 1-26, 1984.

_____. A Definição Lexicográfica. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.10, p. 23-43, julho 1993.

BINON, Jean; VERLINDE Serge. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma LE ou segunda. In: LEFFA, V. J. (org) *As palavras e sua companhia – O léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.

_____.; SELVA, Thierry. Tendances et innovations récentes en lexicographie pédagogique. La contribution des dictionnaires d'apprentissage DAFA et DAFLES. In: BATTANER, P, DE CESARIS, J. *De Lexicografia. Actes del I Symposium internacional de lexicografia*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada, 2004.

BOHN, Hilário Inácio. Lingüística Aplicada. In: BOHN, H. Inácio; VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BORBA, Francisco da Silva. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 1990.

_____. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.

BUENO, Rejane Escoto. *Hacia un abordaje textual del adverbio español*. Porto Alegre: UFRGS. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BUGUEÑO, Félix. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista Língua e Literatura*, Frederico Westphalen, v.8/9, 2002/2003, p. 97-114.

_____. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos. *Expressão*, Santa Maria, v.8, n.1, 2004, p. 89-93.

_____. O que é a macroestrutura do dicionário de língua. *As Ciências do Léxico*. V.3. Campo Grande: 2006.

_____.; FARIAS, Virgínia. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 18, p. 115-135, 2006.

CALDERÓN CAMPOS, Miguel. *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*. Granada: Universidad de Granada, 1994.

CAMPOS, Héctor. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Orgs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. *Lexicografia Bilíngüe Português/Alemão: Teoria e Aplicação à categoria das Preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

CASARES, Julio. *Introducción a la Lexicografía Moderna*. Madrid: CSIC, 1950.

CASTILLO CARBALLO, M. Auxiliadora Castillo. La macroestructura del diccionario. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (org.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003. P. 79-100.

_____.; GARCÍA PLATERO, Juan Manuel. La Lexicografía Didáctica. In: GUERRA, Antonia M. Medina (org.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003. P. 333-352.

CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Universidade Federal Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em: 25 mar. 2006.

Common European Framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment, Strassbourg (2001). Conselho da Europa. Departamento de Política Lingüística de Estrasburgo. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf> Acesso em: 15 ago. 2005.

CORDER, S.P. *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México. Limuse: 1973.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985.

DAMIN, Cristina Pimentel. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DUBOIS, J.; DUBOIS, Claude. *Introduction à la Lexicographie: le dictionarie*. Paris: Librairie Larrousse, 1971.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.

EBNETER. T. *Lingüística Aplicada*. Madrid: Gredos, 1982.

ENGELBERG, Stefan; LEMNITZER, Lothar. *Lexikographie und Wortbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenberg, 2004.

ESTAIRE, Sheila. *Tareas para hacer cosas en español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. España: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

EZQUERRA, Manuel Alvar. Los diccionarios bilingües: su contenido. In: *Lingüística Española Actual*. Madrid: Arco Libros, 1981.

_____. Los Diccionarios y la Enseñaza de la Lengua. In: AYALA CASTRO, Marta C. (coord.). *Diccionarios y Enseñanza*. Alcalá de Henares: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2001, p.205-226.

FARIAS, Virginia Sita. *Dicionários escolares: análise e algumas propostas de emendas*. Porto Alegre: UFRGS. Monografia de conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen. *Selección de manuales y materiales didácticos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2004. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/ele_27_materiales11.html> Acesso em: 02 mar. 2006.

FERREIRA, Ângela Marina Chaves. *Unidade e diversidade da língua no dicionário de uso da Real Academia Espanhola: um trabalho de análise na Universidade*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. INPLA 2004. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Angela%20Marina%20Chaves%20Ferreira.doc> Acesso em: 01 dez. 2006.

FIALHO, Vanesa Ribas. *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. Revista de estudos literários. Universidad Complutense de Madrid: Madrid, n.31, 2005. <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>> Acesso em 08 nov. 2006.

FINATTO, M. José Bocorny. *Da lexicografia Brasileira (1813-1991): Tipologia Microestrutural de verbetes Substantivos*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

FREITAS, Lúcia Gonçalves de. *Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira*. Disponível em: <<http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm>> Acesso em: 02 mar. 2006.

GARCÍA SANTA-CECILIA. Álvaro García. *El Currículo de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa, 1995.

_____. *El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999.

_____. *El nuevo marco establece bases comunes para distintas tradiciones educativas*. Entrevista à Editora Edelsa: 2006. Disponível em: <<http://www.edelsa.es/punto.php?nivel=Punto%20de%20vista&id=17>>. Acesso em: 30 mar. 06.

GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. P. 103-125. In: MEDINA GUERRA, Antonia M. (org.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003.

GIANNI, Eliana. O paradigma definicional lexicográfico e terminológico. *Cadernos do IL*, Porto Alegre n. 10, p. 45-55 julho 1993.

GIERING, Maria Eduarda. *Investigando a linguagem em uso: estudos em lingüística aplicada*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

GIMENEZ, Sabrina Lafuente. *Um estudo comparativo entre dicionários bilingües espanhol-português*. Florianópolis: UFSC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Contribuições da gramática dos casos para o estudo da regência verbal em português*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1979.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La Lexicografía: de la lingüística Teórica a la Lexicografía Práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R.R.K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2001.

HARTMANN, R.R.K.; JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.

HAUSMANN, Franz Joseph, WIEGAND, Herbert E. Component Parts and structure of general monolingual dictionaries. In: HAUSMANN, F. J; REICHMANN, O; WIEGAND, H. E; ZGUSTA, L. (eds) *International Encyclopedia of Lexicography*. Berlin: Walter de Gruyter, 1989. v.1.

HITA BARRENECHEA, Germán. *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Dissertação de Mestrado, 2004.

HUMBLÉ, Philippe. *Os estudos da tradução e os dicionários*. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumbé/Philippe_Humbé-Estudos_da_Traducao_e_dicionarios.doc>. Acesso em: 27 fev. 2006.

_____. *A New Model For A Foreign Language Learner's Dictionary*. Florianópolis: UFSC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumble/Philippe_Humble_-_A_new_Model_for_a_Foreign_Language_Learner>. Acesso em: 15 jul. 2006.

_____. Produção versus compreensão no Dicionário Bilingüe português-espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. In: Costa, Maria José Damiani et alli (Orgs.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis, 2002, v. 1, p. 181-192. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumble/Philippe_Humble_-_Producao_versus_compreensao_no_dic_bi_da_UFSC.doc>. Acesso em: 15 jul. 2006.

_____. *Dicionários e Ensino de Línguas*. 2004 [no prelo] Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumble/Philippe_Humble_-_Dicionarios_e_ensino_de_linguas.doc>. Acesso em: 15 jul. 2006.

JACKSON, Howard. *Lexicography*. London: Routledge, 2002.

KONZEN, Maura Pereira. *O processo de aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua, por falantes nativos de espanhol*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

LADO, Robert. *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

LANDAU, Sidney. *Dictionaries: The art and craft of lexicography*. Cambridge: CUP, 2001.

LARA, Luis Fernanado. *La Construcción del diccionario*. El Colegio de México. IULA. UPF. 2004. Disponível em <<http://www.toledo2004.net/html/contribuciones/Lara.htm>> acesso em: 27/02/06.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUPress, 1986.

LÁZARO, Juan. *La enseñanza mediante tareas*. Actas de XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, 1999. Disponível em: <<http://difusion.com/ele/formacion/PDF/Ernesto%20MPeris%20.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2006.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. IN: BOHN, H; VANDRESEN, P (org.) *Tópicos de Lingüística Aplicada. O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis. UFSC: 1988.

_____. Apresentação. In: LEFFA, V. J. (org) *As palavras e sua companhia – O léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.

LENARDUZZI, René. Estrategias de aprendizaje y contrastividad: una propuesta de trabajo. *Mots Palabras Words*. Veneza, abril 2003, p.35-48. Disponível em: <<http://www.ledonline.it/mpw>> Acesso em: 05 nov. 2006.

LIMA, Jilvânia. *As metodologias do ensino de línguas estrangeiras*. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/315.htm> Acesso em: 25 mar. 2006.

LIMA, Marília dos Santos. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: LIMA, M.S (org). *Lingüística Aplicada. Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí. Unijuí: 2004.

_____. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. 1996 [no prelo].

LÓPEZ, M^a del Carmen Fernández. *Selección de manuales y materiales didácticos*. Universidad de Alcalá. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/ele_27_materiales11.html> Acesso em: 26 mar. 2006.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

MARELLO, Carla. Les difeférents types de dictionnaires bilingues. In: BÉJOINT, H., THOIRON, P. *Les Dictionnaire Bilingues*. Louvain-la-Nouve: Ducolat, 1996.

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

MARTÍNEZ DE SOUZA, *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: Vox, 1995.

MEDINA GUERRA, Antonia M. Medina (org.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003.

_____. La Microestructura del diccionario: la definición. In: GUERRA, Antonia M. Medina (org.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003. P. 127-146.

MIOTTO, Carlos, et al. *Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular, 1999.

MORENCIA, Gisela Conde. Desarrollo del portfolio europeo en España. *Revista de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo*, n 9 (2002) <www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf> Acesso em: 23 out. 2005.

MÜLLER, Vera. *O Uso de Dicionários como Recurso Pedagógico na Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Porto Alegre: 2000. Dissertação de mestrado, Instituto de Letras, UFRGS, 2000.

NILSSON, Kare. *Como Organizar um Dicionário Bilingüe?* USP:1997. Disponível em: <<http://www.duo.uio.no/roman/Art/RF11/Nilsson.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2006.

NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa, Reflexões e experiências*. Belo Horizonte: Pontes/UFMG, 1996. p. 69-80.

NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Marilza. *Adjuntos e Complementos Verbais Introduzidos pela Preposição 'A'* (USP) Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/MOliveira001.pdf>> Acesso em: 21 nov. 06.

PACHECO, Sabrina Araújo. *Palavras malsonantes em dicionários bilingües escolares espanhol-português: uma proposta de marcação*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2006.

PERIS, Ernesto Martín. Libro de Texto y Tareas. In: ZANÓN, Javier (org.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen. Madrid: 1999, p. 27-52.

PORTO-DAPENA, José Álvaro. *Características del diccionario de uso del español*. Foro Hispánico de Ortotipografía y Entorno de la Escritura, Málaga, 1999. Disponível em: <<http://www.cvc.cervantes.es/actcult/mmoliner/diccionario/manejo.htm>> Acesso em: 10 nov. 2006.

RAKOTOJOELIMARIA, Agathe. *Esbozo de un Diccionario de Locuciones Verbales Español-Malgache*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Tese de Doutorado. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/rakotojoelimaria.shtml>> Acesso em: 10 mai. 2005.

RIBEIRO, Maria Alice Capocchi. *Século XX: o século da controvérsia na Lingüística Aplicada e no ensino da gramática*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>> Acesso em: 25 mar. 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP, 1998.

RÔA, Maria José. Uma proposta de análise contrastiva. *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, n. 54, p.114-129, dezembro 1983.

ROCA, J.; VALCÁRCEL, M.; VERDÚ, M.. Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El Enfoque por Tareas. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesores*, n°8, 1990. Disponível em: <<http://dialnet.uniroja.es/servlet/oaiart?codigo=117709>> Acesso em: 05 abr. 2006.

SANROMÁN, Álvaro Iriarte. *Diccionarios codificadores*. Minho: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3318>> Acesso em: 30 nov. 2006.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid. Arco Libros: 1999.

SILVA, Maria Cristina Parreira. Substantivos Fronteiriços: uma análise das fronteiras de equivalência em dicionários bilíngües francês e português. In: ISQUERDO, A. N., KRIEGER, M.G. (orgs). *As Ciências do Léxico v. 2*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004, p.175-184.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Perspectivas para a lingüística contrastiva. Exame de alguns aspectos psicolingüísticos e sociolingüísticos. *Leopoldianum*, n. 45 vol.XVI, abril, 1989, p.43-52.

SCHMITZ, John Robert. A problemática dos dicionários bilíngües. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M.P.P (orgs) *As Ciências do Léxico*. V.1. Campo Grande: 2001 ed 2.

SECO, Manuel. La definición lexicográfica. In: SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987. p. 15-45.

_____. *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa-Calpe, 1996.

SOBRINHO, Jerônimo Coura. Uso do dicionário; configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: LEFFA, Vilson J. *As palavras e sua companhia – O léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2000.

STRELHER, R.G. As marcas de uso nos dicionários. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M.P.P (orgs) *As Ciências do Léxico*. V.1. Campo Grande: 2001 ed 2.

SZENDE, Thomas. Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues. In: Béjoint, H., THOIRON, P. *Les Dictionnaire Bilingues*. Louvain-la-Nouve: Ducolat, 1996.

TESNIÈRE, Lucien. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck, 1966.

TORREGO, Leonardo Gómez. *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM, 1999.

TRUJILLO, Fernando. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Didáctica del español como L2:ATAL*: 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~ftsaez/lect2almeria.pdf>> Acesso em: 30 out. 2005.

TZU-JU, Lin. *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. Alcalá de Henares: Tese de doutorado. Universidad de Alcalá, 2005. Disponível em: <www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/lin2.5html> Acesso em: 01 nov. 2006.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

VERDÍA, Elena. Comentarios al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas. *Revista de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo*, n 9 (2002). Disponível em: <www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf> Acesso em 23 out. 2005.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2005.

_____. A valência verbal em três dicionários brasileiros. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.8, p.51-72, jan/jun. 2005 b.

XATARA, Cláudia Maria. Os Dicionários Bilingües e o Problema da Tradução. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M.P.P (orgs) *As Ciências do Léxico. V.I.* Campo Grande: 2001. 2ªed.

YOKOTA, Rosa. *A marcação do caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.

_____. *Objeto Direto na Interlíngua: Algumas Reflexões a partir da Análise Contrastiva Português-Espanhol*. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&IR=&qcache:iBOsJdbKGxYJ:www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Rosa%2520Yokota.doc+%22objeto+direto%22> Acesso em: 11 nov. 2006.

ZANÓN, Javier (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Edinumen. Madrid: 1999.

ZAVAGLIA, Adriana; ZAVAGLIA, Cláudia. *A apresentação de dois verbetes bilingües valenciais para o verbo “falar”: português-italiano e português-francês*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2021.html>> Acesso em: 11 out. 2006.

ZGUSTA, Ladislav. *Manual of Lexicography*. The Hague Paris: Academia Mouton, 1971.

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

FANJUL, Adrián Pablo; et alli. *Dicionário Santillana para estudantes*. São Paulo: Moderna, 2003.

GÁLVEZ, José A.; FREIRE, Eliane Bueno. *Dicionário Larousse Escolar. Espanhol-protuguês, protuguês-espanhol*. São Paulo: Ática, 2003.

MOLINER, María. *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Gredos, 1991. 2 v.

OLINTO, Antonio. *Minidicionário Saraiva. Espanhol-Português, português-espanhol*. São Paulo: Saraiva, 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1992. 21ªed.

SEÑAS. *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEBER, H, PLATT, J, RICHARDS, J. *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow: Longman, 1990.

ANEXOS

Verbetes dos dicionários analisados

ANEXO A

DLAE (2003)

comer [ko' me(x)] (pl-es) ◇ vt - **1.** [ger] comer. – **2. vulg fig** [sexualmente] follar **Esp**, coger **Amér.** ◇ vi [alimentar-se] comer; **dar de ~ a alguém** dar de comer a alguien.

comprar [kõn'pra(x)] vt comprar; ~ **a briga de alguém loc** salir en defensa de alguien.

dormir [dor'mi(x)] ◇ vi [cair no sono] dormir. ◇ vt [sono, sesta] dormir.

encontrar [ẽnkõŋ'tra(x)] ◇ vt encontrar. ◇ vi: ~ **com alguém** encontrarse con alguien.

escrever [i[kre've(x)] ◇ vt escribir. ◇ vi escribir.

pintar [pĩn'ta(x)] ◇ vt – **1.** [ger] pintar. – **2.** [com cosmético, esmalte] pintarse. – **3. fig** [conceber] pintar. ◇ vi – **1.** ARTE pintar. – **2. fam** [aparecer] presentarse, pintar **RP.** – **3.** [exceder] pasarse de rosca, caminar por encima de **RP**; ~ **e bordar fig** hacer de las suyas. ◆ **pintar-se** vp [maquilar-se] pintarse.

ANEXO B

DRAE (1992)

comer. (Del *lat. comedĕre*) intr. Masticar y desmenuzar el alimento en la boca y pasarlo al estómago. COMER *de prisa o despacio*. Ú. t. c. tr. *Por la falta de la dentadura, no puede COMER sino cosas blandas.* ||**2.** Tomar alimento. *No es posible vivir sin COMER.* Ú. t. c. tr. COMER *pollo, pescado, etc.* ||**3.** Tomar la comida principal del día. *Almuerza a las doce y COME a las siete, hoy no COMO en casa.* ||**4.** tr. fam, Disfrutar, gozar alguna renta. ||**5.** fig. Gastar, consumir, desbaratar la hacienda, el caudal, etc. *Los administradores se lo HAN COMIDO todo.* ||**6.** fig. Producir comezón física o moral algo. *Le COMEN los piojos, los celos.* ||**7.** fig. Gastar, corroer, consumir. *El orín COME el hierro, el agua, COME las piedras.* ||**8.** fig. En los juegos de ajedrez, de las damas, etc., ganar una pieza al contrario. ||**9.** fig. Dicho del color, ponerlo la luz desvaído. ||**10.** prnl. Cuando se habla o escribe, omitir alguna frase, sílaba, letra, párrafo, etc. ||**11.** fig. Llevar encogidas prendas como calcetines, medias, etc., de modo que se van metiendo dentro de los zapatos. *Estírate los calcetines, porque te los vas COMIENDO.* || **comerse** una cosa a otra. fr. fig. y fam. Anular o hacer desmerecer una cosa a otra. || **comerse a unos a otros.** fr. fig. Tener discordia entre sí algunas personas. ||**comer vivo.** fr. fig. Con un problema personal, tener gran enojo contra alguien o desear venganza. || **2.** Producir algunas cosas molestia, o desazón, algunos animales que pican. || **comer y callar.** exp. Que se usa para dar a entender que al que está a expensas de otro le conviene obedecer y no replicar. || **perder el comer.** fr. ant. Perder el apetito o las ganas de **comer.** || **ser de buen comer.** fr. **comer** mucho habitualmente. ||**2.** Ser gratos al paladar algunos alimentos o frutos cuando están en perfecta sazón. || **sin comerlo ni beberlo.** loc. fig. y fam. Sin haber tenido parte en la causa o motivo del daño o provecho que se sigue. || **tener** alguien **qué comer.** fr. fig. fam. Tener lo conveniente para su alimento y decencia. Ú. m. en. forma negativa.

comprar. (Del *lat. comparāre, cotejar, adquirir.*) tr. Adquirir algo por dinero. || **2. sobornar.** || **3.** ant. **pagar.**

dormir. (Del *lat. dormire.*) intr. Estar en aquel reposo que consiste en la inacción o suspensión de los sentidos y de todo movimiento voluntario. Ú. t. c. prnl. y alguna vez c. tr. DORMIR *la siesta, la borrachera.* ||**2. pernoctar.** ||**3.** fig. Descuidarse, obrar en un negocio con menos solicitud de la que se requiere. Ú. t. c. prnl. ||**4.** fig. Ser algo objeto de descuido, olvido, o postergación. *La propuesta DUERME esperando que alguien se decida a presentarla.* ||**5.** fig. Sosegarse o apaciguarse lo que estaba inquieto o alterado. Ú. t. c. prnl. ||**6.** fig. Bailar la peonza o el trompo con mucha rapidez, sin cabecear, ni moverse de un sitio. ||**7.** fig. En ciertos juegos de naipes, como el tresillo, quedar en la baceta alguna carta sin utilizar. ||**8.** fig. Con la prep. *sobre* y tratándose de cosas que den en qué pensar, tomarse tiempo para meditar o discutir sobre ellas. ||**9.** tr. Hacer que alguien se duerma. DORMIR *a un niño, a un paciente.* ||**10.** prnl. fig. Adormecerse un miembro. ||**11.** *Mar.* Dicho de la aguja de marear, pararse y estar torpe en sus movimientos por debilidad de la imantación. ||**12.** *Mar.* Dicho de un bosque, quedarse muy escorado por efecto del mucho viento y muy expuesto a zozabrar al menor impulso. || **a duerme y vela.** loc. adv. **entre duerme y vela.** || **durmiendo velando,** o **entre duerme y vela.** loc. adv. Medio **durmiendo,** medio velando.

encontrar. (*Del lat. in contra.*) tr. Dar con una persona o cosa que se busca. ||**2.** Dar con una persona o cosa sin buscarla. Ú. t. c. prnl. ||**3.** intr. Tropezar uno con otro. Ú. t. c. prnl. ||**4.** prnl. Oponerse, enemistarse, uno con otro. ||**5.** Hallarse y concurrir a un mismo lugar dos o más personas o cosas. ||**6.** Hallarse en cierto estado. ENCONTRARSE *enfermo*. ||**7.** Hablando de las opiniones, dictámenes, etc., opinar diferentemente, discordar unos de otros. ||**8.** Hablando de los afectos, las voluntades, los genios, etc., conformar, convenir, coincidir. || **encontrarse** uno **con** una cosa. fr. Hallar algo que causa sorpresa. || **encontrárselo** uno **todo hecho**. fr. fig. y fam. **Hallárselo todo hecho**. || **no encontrarse**. fr. fig. fam. Estar descentrado. NO NOS ENCONTRAMOS *en ese ambiente tan selecto*

escribir. (*Del lat. scribĕre.*) tr. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie. ||**2.** Trazar las notas y demás signo de la música. ||**3.** Componer libros, discursos, etc., Ú. t. c. intr. ||**4.** Comunicar a uno por escrito alguna cosa. Ú. t. c. intr. ||**5.** prnl. Inscribirse en una lista de nombres para un fin. ||**6.** Alistarse en algún cuerpo; como en la milicia, en una comunidad, congregación, etc. || **escribir muy tirado**, o **tirado**. fr. **escribir** muy deprisa. ||**no escribirse** una cosa. fr. que se usa para denotar un gran encarecimiento. NO SE ESCRIBE *lo rico que es*.

pintar. (*Del lat. *pictāre, de picus, con la n de pingĕre.*) tr. Representar o figurar un objeto en una superficie, con las líneas y los colores convenientes. ||**2.** Cubrir con un color la superficie de las cosas; como persianas, puertas, etc. ||**3.** Hacer adornos en la pintadera. ||**4.** Escribir, formar la letra, y también señalar o trazar un signo ortográfico. PINTAR *el acento*. ||**5.** Dibujar o dejar una marca un lápiz o casa semejante. Ú. t. c. intr. *Este bolígrafo ya no PINTA*. **6.** fig. Describir o representar viva y animadamente personas o cosas por medio de la palabra. ||**7.** fig. Fingir, engrandecer, ponderar o exagerar una cosa. ||**8.** *Min.* Labrar la boca de un barreno, emboquillar. ||**9.** intr. Empezar a tomar color y madurar ciertos frutos. Ú. t. c. prnl. ||**10.** Mostrarse la pinta de las cartas cuando se talla. ||**11.** Con sujeto que sea un palo de baraja, señalar qua este el triunfo en el juego. ||**12.** fig. y fam. Empezar a mostrarse la cantidad o la calidad buena o mala de una cosa. ||**13.** fig. En frases negativas o interrogativas que envuelven negación, importar, significar, valer. ¿*Qué PINTA tu aquí? Yo aquí no PINTO nada, y por tanto, me voy.* ||**14.** *Ast., León y Sor.* Probarle bien una cosa a uno; sentarle bien. ||**15.** *And.* Sembrar a golpe. ||**16.** prnl. Darse colores en el rostro, maquillarse. || **pintar como querer**. expr. fig. Presentar las cosas, no como son o han de ser, sino conforme al capricho o la conveniencia de quien las presenta. || **pintar de**, o **de la, primera**. fr. Dejar enseguida concluido lo que se **pinta**, **sin bosquejar ni retocar**. || **pintarla**. loc. verbal. fig. y fam. Afectar uno en porte y modales autoridad, distinción, elegancia o gentileza. || **pintarse** uno **solo para** una cosa. fr. fig. y fam. Ser muy apto o tener mucha habilidad para ella.

ANEXO C

DS (2000)

co.mer |komér| **1 intr.- tr.** [algo] Tomar alimento; tragar alimento y pasarlo al estómago: *no se puede vivir sin ~ ; si quieres adelgazar, tendrás que ~ menos; los caballos comen hierba.* Es muy frecuente su uso como pronominal: *ayer nos comimos una paella entre cuatro.* **comer – 2 intr.** Tomar la comida más importante del día: *en mi casa comemos a las dos y media; ángel me ha invitado a ~ en un restaurante.* → *almorzar, cenar, desayunar, merendar.* **comer – 3 tr.-prnl fam.** [algo] Gastar, consumir o acabar: *este trabajo me como la mayor parte del día; su pesimismo me come la moral; el óxido se come el hierro;* **comer 4** [algo, a alguien] Ganar una pieza al contrario, especialmente en un juego de tablero: *si mueves la torre, te comeré el caballo; se comió todas mis fichas jugando al parchís.* **comer – 5 comerse prnl.** (un color) Hacer que pierda intensidad y se queda claro: *el detergente se come los colores; la luz acabó por comerse el rojo de las cortinas.* → *desgastar.* **desbotar 6** Saltarse letras o palabras: *estaba tan nervioso que me comía las palabras.* **comer ■ comerse vivo uno, fam.,** mostrar mucho enfado y regañar violentamente: *si encuentro al que escribió eso, me lo como vivo.* **acabar con alguien ■ ni ~ ni dejar ~ ,** no hacer ni dejar hacer. **não fazer nem deixar que façam ■ para comérselo,** que atrae mucho o que es agradable a la vista: *Julio está pra comérselo.* **estar gostoso ■ ser de buen ~,** tomar habitualmente muchos alimentos: *gasto mucho en comida porque mis hijos son de buen ~.* **ser bom garfo ■ sin comerlo nin beberlo,** sin haber hecho un daño o un provecho: *el concejal se vio envuelto en un fraude sin comerlo ni berberlo.* **sem ter feito nada**

com.prar |komprár| **1 tr.** [algo] Conseguir a cambio de dinero: *ha comprado un coche; voy a comprar el pan.* ↔ vender. **comprar 2** [a alguien] Conseguir que una persona haga una cosa a favor de otra a cambio de dinero: *el entrenador intentó ~ al árbitro para ganar el partido.* → *sobornar.* **comprar**

dor.mir |dormír|tr. intr.- prnl. Estar en estado de descanso inconsciente o de sueño: *cerró los ojos y se durmió; yo puedo ~ en cualquier parte; el abuelo está durmiendo la siesta.* **dormir – 2 tr.** [a alguien] Hacer que una persona pase a un estado de descanso inconsciente o de sueño: *la madre acunaba al niño para dormirlo; el anestesista durmió al paciente antes de llevarlo al quirófano.* → *adormecer, anestesiar.* **adormecer – 3 intr.** [en un lugar] Pasar la noche: *la semana que viene dormiremos en un hotel.* **dormir 4** [con alguien] Tener relaciones sexuales: *dicen que don Alonso duerme con su vecina; aunque son novios desde hace muchos años, no duermen juntos.* **dormir – 5 dormirse prnl.** Perder el cuidado, la atención o el interés: *no te duermas aunque tengas buena nota en el primer parcial.* **dormir no ponto 6** Quedarse sin *sensibilidad un miembro: *he estado tanto rato sentado que se me ha dormido una pierna.* → *acorchar.* Se conjuga como 33. **dormitar**

en.con.trar [eŋˈkontrár] **1 tr.** [algo, a alguien] Ver o descubrir lo que se buscaba: *encontraron al niño que se había perdido en los grandes almacenes; no encuentro las llaves del coche.* → hallar. ⇔ buscar, extraviar. □ **encontrar – 2 tr. prnl.** [algo, alguien] Ver a una persona, animal o cosa por azar, sin buscarlo: *encontraron un obstáculo en su camino; nos hemos encontrado con tus padres; el amor se encuentra donde menos se espera.* → hallar. □ **encontrar – 3 tr.** [algo] Averiguar; llegar a conocer o comprender: *no encuentro solución a mis problemas; no encuentro la intención de sus palabras.* □ **encontrar 4** [algo, a alguien] Notar una calidad o circunstancia con los sentidos o con la mente: *le he encontrado un sabor un poco rancio; te he encontrado muy cambiado.* □ **achar – 5 encontrarse prnl.** Estar de cierta manera: *no me encuentro bien, así que me voy a acostar; se encuentra muy solo en aquella ciudad.* □ **encontrar-se 6** **Estar juntos en un mismo lugar; coincidir:** *se encontraron en el teatro; en este libro se encuentran textos de diversos autores.* □ **encontrar-se 7** Tener o mostrar opiniones contrarias; discutir: *las dos alas del partido acabaron encontrándose a la hora de elegir al presidente.* □ Se conjuga como 31. □ **opor-se**

es.cri.bir [eskriβír] **1 tr.** [algo] Representar mediante letras u otros signos *gráficos: *el niñoa empezado a ~ sus primeras letras; está escribiendo con un lápiz.* □ **escrever 2** Componer una obra: *ha escrito dos novelas en unas cuantas semanas; el artista escribió la ópera en los últimos años de su vida.* □ **escrever – 3 tr.prnl.** [algo, a alguien] Comunicar por escrito: *les escribió una larga carta desde Granada; Nuria y Miguel se escriben todas las semanas.* □ **escrever – 4 intr.** Funcionar un instrumento que sirva para escribir: *dame otro bolígrafo, éste no escribe.* → pintar. □ El participio es escrito. □ **escrever**

pin.tar [pintár] **1 tr.-intr.** [algo, a alguien] Representar en una superficie con colores y líneas: *Roberto se dedica a ~ cuadros abstractos; me gusta este artista porque pinta con colores muy suaves.* □ **pintar 2** [algo] Cubrir con color una superficie: *mi marido pasó el fin de semana pintando las paredes y el techo de la habitación de color blanco.* **pintar - 3 tr. fig.** [algo, a alguien] Describir con palabras: *no me parece que Isabel sea como tú la pintas; el niño nos ha pintado el colegio como un sitio horrible.* □ **pintar. – 4 tr.-prnl.** [a alguien] Dar color, cubrir defectos y hacer más bella la cara, usando productos naturales p artificiales: *la maquilladora ha pintado la estrella de cine; Maria no puede salir a la calle sin pintarse.* → maquillar. □ **maquiar – 5 intr.** Dejar una señal un * lápiz o un objeto de características parecidas: *tengo que comprar una carga para el bolígrafo porque ya no pinta.* □ **escrever 6 fig.** Ser importante; valer: *tú en la oficina no pintas nada, así que te puedes marchar.* □ Se usa en oraciones negativas e interrogativas que esperan una respuesta negativa: *¿se puede saber qué pinta Elvira aquí?* □ **apitar 7** Señalar una carta de la * baraja el palo que más valor tiene en el juego: *pintan copas.* □ **ter mais valor (no joga) ■ pintárselo solo, fam., arreglarse bien:** *Guillermo se las pinta solo para animar la fiesta.* □ **virar-se sozinho**

ANEXO D

DSA (2003)

comer. v. Comer. ♦ **Comer muito rapidamente.** Comer en un bocado / dos bocados.

comprar. v. Comprar.

dormir. v. Dormir. ♦ **Dormir com as galinhas.** Acostarse con las gallinas. **Dormir por muito tempo e profundamente.** Dormir a pierna suelta. **Dormir como uma pedra.** Dormir como un leño. / Dormir como un tronco. / Estar hecho un tronco.

encontrar. v. **1.** Encontrar; hallar. **2.** Encontrar; dar con. ♦ **Encontrar a alma gêmea.** Encontrar (alguien) la horma de su zapato / su media naranja. **Encontrar uma mina.** Encontrar una mina.

escrever. v. Escribir.

pintar. v. **1.** Pintar; cubrir con tinta. **2.** Teñir (el pelo). v.p. **3.** Pintarse.

ANEXO E

DUE (1991)

comer.

(Del latín «comēdere», comp. con «ēdere»; v. «ED-».) Ñ (tr. o absol.). En sentido amplio, tomar alimentos por la boca: 'Sin comer no se puede vivir. No ha comido más que unas galletas y una taza de caldo'. Se puede usar con un partitivo: 'No comas de esa carne'. Otras raíces de alimento, «al-, brom-, ceb-[cib-], tref-[trep-, trof-]»: 'alible, almo; bromatología; cebar, cibal, cibario; atréptico, trófico, trofología'. De comer, «fag-, vor-»: 'antropófago; insectívoro'. Sufijos de nombres de comidas: «-da»: 'fritada'; «-ate»: 'calabazate'. V.: «Abocadear, alimentar[se], hacer [no hacer] ascos, asimilar, atiborrar[se], atizarse, atracar[se], *beber, hacer boca, bocezar, *cebar[se], echarse al coleteo, comerse, consumir, echarse al cuerpo, despachar, devorar, digerir, embaular, embuchar, empajarse, *empapuzar[se], engullir, ensilar —ant.—, gandar —ant.—, *hartar[se], hinchar[se], hacer los honores, ingerir, jamar, llenar[se], malcomer, manducar, mascar, *masticar, comer con los ojos, paladear, echar entre pecho y espalda, hacer penitencia, picar, promiscuar, repapilarse, saciar[se], soplarse, tomar, *tragar, darse un verde, yantar, zamparse. *Pacer. Alible, almo, analéptico, cibal, cibario, nutricio, nutrimental, nutritivo, trófico. Bromatología, gastronomía, nutrición, trofología. *Alimentar, *mantener, nutrir, pegarse al riñón, sobrealimentar. Antófago, antropófago, artófago, caníbal, carnívoro, escatófago, fitófago, frugívoro, geófago, granívoro, herbívoro, ictiófago, insectívoro, necrófago, omnívoro, ovívoro, piscívoro, polífago, rizófago, roedor, vegetariano, zoópago. Apetecer. Apetito, buen apetito, avidez, buena boca, buen diente, *gula, *hambre, buen saque, buenas tragaderas. Asqueroso, comedor, de buen comer, comilón, frezador, gandido —ant.—, *glotón, tragaldabas, tragón, voraz. Abarrote, alimento, artículo de primera necesidad, comestible, comida, gobierno, manducatoria, manjar, mantenimiento, nutrimento, nutrimento, pábulo, pan, pasto, pitanza, provisiones, puchero, sostén, sostenimiento, subsistencias, sustento, vianda, victo, vida, vito, vitualla, viveres. Un pedazo de pan. Caridad, estado, gallofa, *hospedaje, mantención, manutención, muna, rancho, tanda. Amaitaco, bocadillo, bocado, causa [causeo], *chuchería, *fruslería, muleta, piscolabis, repringerio, taco, tajada, tentempié. *Bazofia, bodrio, brodete, brodio, comistrajo, frangollo, gazofia, guisote, malcocinado, manferrada, pelma, pelmazo, pistrale, pistraque, porquería, rancho, sancocho, zancocho. Jera, manjar, regalo. Maná. Ambrosía, lectisternio. Compra, diario, ordinario, plaza, recado. Dinarada —ant.—. Alforja, almudelio, anona, arenzata, avío, bastimento, cabañería, cocaví, cubierto, cucayo, cundido, matalotaje, provisión, *ración, repuesto, segundillo. *Carne, *cereales, conservas, *embutido, enjutos, ensalada, fiambre, fruta, *fruto seco, *golosina, *guiso, *hortaliza, hueva, huevo, *legumbre, manteca, *marisco, miel, *pan, pasta, *pasta italiana, perla, pescado, picadillo, pringado, *tocino, torrezno, tostada, media tostada, tropezón, untada, verdura». V. en «*planta» el grupo de las comestibles. «Brete, gofio, pirón, *rosetas» y comidas hechas de *maíz —v.—, en Hispanoamérica; «soplillo. Companage, compango, condumio. Maná. *Aceite, *condimento, especia, manteca, sainete. *Salsa. Canelada, cebique, cebo, cordilla, masón, *pasto, perruna, *pienso. Apetitoso, asimilable, digerible, digestible, empalagoso, estropajoso, excitante, excrementoso, incomedible, incomible, indigesto, ligero, llamativo, opíparo, *repugnante, *sabroso, sano, substancioso, succulento. Bodega, cambo, cillero, *despensa, fresquera, guardamangel, *lonja nevera, refrigerador, sibil, tangán. Abacería, abaz, aduanilla, cajón, carnicería [carnicería], colmado, coloniales, droguería, frutería, huevería, lechería, mantequería, peso, peso real, pollería, pulpería, repostería, tabanco, tienda de coloniales, tienda de comestibles, tienda de ultramarinos, ultramarinos, verdulería. Ambigú, bar, barra, bodegón, botillería, bufete, buffet —francés—, café, cafetería, cantina, caramanchel, *casa de comidas, colmado, figón, merendero, restaurante, taberna, tasca, ventorrillo. Carta, cubierto, menú, plato el día. Conducho, consumos. Colación, refacción. Almuerzo, cena, comida, desayuno, merienda, yanta —ant.—. Ante, aperitivo, entrada, entremés, plato, pos, postre, principio. Ágape, alifara, *banquete, cachupinada, caristias, cogüerzo, comilona, confuerzo, *convite, cuchipanda, festín, fiesta, gaudeamus, guateque, maesa, pipiripao, frescos, zahora. Pantagruélico. *Invitar, *obsequiar. Jira, merendola, merendona, merienda, moraca. Dieta, menú, minuta, régimen, régimen alimenticio, vigilia. Abstinencia, ayuno. No haber para [no llegar a, no tener para] un diente. Dieta.

Concho, escamochó. Comedor, rectorio, tinielo. *Mesa. * Vajilla. Aparador, romanilla, triclinio, trincheró. Levantar los manteles, levantarse de la mesa, poner [quitar] la mesa, sentarse a la mesa, servir la [a la] mesa, hacer plato. *Salva. Con el bocado en la boca, de sobre mesa, a los postres, de sobremesa. Bambochada, cebadero. Architriclino, cantinera, cillero, cocinero, guardamangier, maestresala, *pinche, racionero, rancharo, viandera. Concomerse, descomer, descomimiento, escomerse, incomible, recomerse. *Alimentar. *Cocina. *Guisar. *Mesa». Ò (tr. o absol.). En sentido restringido, tomar alimento sólido: ‘No puede comer por causa de las anginas y sólo toma líquidos’. × (tr. o absol.). Tomar la comida de mediodía: ‘En casa comemos a las dos. Hoy hemos comido paella’. □ Es frecuente llamar «comer» a la comida de por la noche; y, entonces se llama «almorzar» a la de mediodía. Ø «*Corroer». Destruir un agente físico o químico una Ímateria poco a poco. Û (fig.). Empalidecer los Í*colores o hacerlos desaparecer, por ejemplo la luz o el sol. Ú (inf.). «*Consumir». Debilitar a Íalguien física o moralmente algo como un vicio o una pasión: ‘La envidia [El vicio] le come’. Û En los *juegos, como el ajedrez o las damas, en que se manejan Ípiezas, inutilizar y retirar alguna de las del contrario: ‘Te voy a comer esa torre’. V. «el que se pica, AJOS come, comer a dos CARRILLOS». COSA[S] DE COMER. V. «de comer». DAR DE COMER. (I) Dar a alguien cosas para que coma. □ Servir la comida a alguien; en sentido restringido, la de mediodía. (II) *Mantener a alguien. □ Servir para mantener: ‘El ser guapo no le dará de comer’. DE BUEN COMER. V. «ser de buen comer». DE COMER. (I) Se dice de las cosas que son o sirven para ser comidas: ‘Tienda de cosas de comer’. (II) V. «dar de comer, echar de comer». V. «estar diciendo —DECIR— cómeme». ECHAR DE COMER. Dar de comer a los animales. V. «GANAS de comer». NO COMER NI DEJAR COMER (fig.). No aprovechar una cosa uno mismo y no permitir a otros que la aprovechen. (V. «*desperdiciar».) V. «comer con los OJOS, comer el PAN de..., comer a [todo] PASTO». SER DE BUEN COMER. (I) (refiriéndose a personas). Comer con buen apetito y no ser demasiado exigente en la comida. (II) Refiriéndose a cosas, resultar agradable al paladar. SIN COMERLO NI BEBERLO. Sin haber hecho nada para que ocurra cierta cosa, buena o mala: ‘Se encontró rico sin comerlo ni beberlo’. (V. «*inesperado».) TENER QUÉ COMER (generalmente en frases negativas). Tener lo necesario para *vivir.

comprar.

(Del lat. «comparare», lo mismo que «COMPARAR» —v.—; tr. o absol.) Ò («a; de; en; por»: ‘por metros, por litros’). *Adquirir una Ícosa mediante dinero: ‘Ha comprado una finca. Comprar a los vendedores ambulantes directamente del productor, en la tienda de la esquina’. □ El complemento de persona puede ser la persona de quien se adquiere y aquella para quien se adquiere; si existen los dos, el segundo va con «para»: ‘Le compré su pluma. Les compra todo lo que le piden. Le compró al viajante un abrigo para su mujer’. (V.: «Adquirir, fincar, hacendarse, hacerse con, quitar de las manos, mercar. Mancipación, merca. ÔCompra, diario, plato, plaza. ÔOcasión. ÔPrisa. Ô*Cliente, consumidor, parroquiano, público. ÔRegatear. Ô*Comercio. *Pagar. *Tienda. *Vender».) Ò «*Sobornar». Conseguir una decisión favorable de un Í*juez u otra *autoridad mediante dinero u otra recompensa: ‘Intentó comprar al oficial de aduanas’. × (ant.). *Pagar*.

pintar.

(Del lat. vg. «pinctare», tomar color la fruta, deriv. del sup. partic. vg. de «píngere», «pinctus»; v.: «PICT-, pigmento, pimienta; pintarrojo, pintiparado»; «a»: ‘al óleo’; «con»: ‘con pintura esmalte’; «de»: ‘de azul’.) Õ Empezar ciertos frutos a tomar color de *maduros: ‘Por la Virgen de agosto pintan las uvas’. (T., «pintarse».) Ö Cubrir una Ícosa con pintura: ‘Pintar una puerta’. □ Representar una Ícosa con pinturas: ‘Pintar un paisaje’. □ Hacer una Íobra de pintura: ‘Pintar un cuadro [un fresco, un tríptico]’. V.: «Barnizar, enalmagrar, miniar, repintar, revocar, tatuar. Darse colorete, maquillarse, pintarrajearse, repintarse, sobrepintarse. Abigarrar, acordar, amortiguar, anatomizar, apagar, apretar, bañar, borrar, *bosquejar, brochada, brochazo, meter en claros, dar color, meter en color, contornar [contornear], crispir, definir, desperfilar, despintar[se], destacar, embijar, empastar, encarnar, endulzar, entonar, esbozar, esfumar, esgrafiñar, estilizar, estofar, historiar, jaspear, lavar, linear, manchar, matar, matizar, miniar, corromper los perfiles, picar, pincelar, realzar, rebajar, recalzar, recortar, recuadrar, relevar, retocar, *revocar, rubricar, sombrear, templar, teñir, tocar, velar. Aparejar, desgranar, empastar, emplastecer, emprimir, encolar, entunicar, imprimir. Aballar, degenerar. Sobresaltar. Chillar. Plumeado. Cuadro, díptico, estampa, lámina, lienzo, miniatura, mural, retablo, retrato, sarga, tabla, *tapiz, tatuaje, tríptico. Academia, apunte, boceto, borrón, *bosquejo, croquis, esbozo, esquicio, estudio. Copia, repetición. Anamorfosis, bambochada, bodegón, boscaje, busto, cabaña, caricatura, caroca, cebadero, celaje, desnudo, florón, frutero, de género, grupo, historia, marina, naturaleza muerta, orante, paisaje, *retrato. Gofó. Acuarela, aguada, calcomanía, encauste [encausto], esgrafiado, estuco, fresco, iluminación, incausto, óleo, pastel, temple, transflor. Del natural, de la naturaleza. Ambiente, campo, cercas, fondo, lejos, plano, primer plano, término. Chafarrinón, monigote. Iconografía, iconología. Carnación, celaje, claro, claroscuro, encarnación [mate, de paletilla, de pulimento], filacteria, gloria, paños, pleguería, rompimiento, sombra, terrazo, trazo, verdura. Apretón, arrepentimiento, baño, brochada, brochazo, mancha, mano, pincelada, media tinta, toque, toque de luz, toque de oscuro, veladura. Acuerdo, afecto, composición, degradación, empaste, escenografía, ordenación [ordenanza], pasta, pátina, relieve, tonalidad, tono. Adumbración, esbatimento, luz primaria, luz refleja [secundaria] realce. Pictórico. Abigarrado, abocetado, lamido, pastoso, vago. Agrío, cálido. Escuela, *estilo, manera. Barroco, colorismo, cubismo, impresionismo, prerrafaelismo. Pompeyano, primitivo, pusinesco, rupestre. Acuarelista, coloridor, colorista, fresquista, iluminador, ilustrador, imaginero, marinista, miniaturista, paisajista, pastelista, retratista, sarguero, templista. Chafalmejas, intamonas. Aguada, aje, albayalde, albín, almagra [almagre], almánguena, almazarrón, ancorca, ancorque, antraceno, azafrán, azarcón, azul de cobalto [de Prusia, de Sajonia, de Ultramar, ultramarino], bermellón, bija, bol de Armenia [bolo arménico], calamocho, carapa, cardenillo, carmesí, carmín, carmín bajo, chauche, clarimento, colcótár, duco, encarnado, esmalte, espalto, esplendor, genolí [genulí], minio, morel de sal, nogalina, ocre, ocre rojo, oro musivo, rúbrica lemnia [sinópica], sangre de drago, sombra de hueso [de Venecia, de viejo], tierra de Holanda [de Venecia], tinta, verdete. Elasticidad. Aceite secante, aguagoma, aguarras, anilina, barniz, ceniza, cernada, clarión, clarioncillo, gutagamba, gutiámbar, laca, mástique, melino, secante, templa, tiza. Asta, bastidor, brida, brocha, brochón, caballete, cotoncillo, ensolve dera, espátula, imprimadera, lienzo, maniquí, paleta, pincel, tabloza, tiento, vejiga. Revocadura. Modelo. Posar. Estadia. Galería, museo, pinacoteca. Repintar, repinte. *Color. *Dibujo. *Imagen. *Perspectiva. *Tapiz. *Teñir». × (fig.). *Describir una Ícosa o hacérsela ver o conocer a otros de cierta manera: ‘La película pinta la situación de después de la guerra. Nos pintó la cosa tan bien que nos decidimos a ir con él. Nos ha pintado la situación con colores muy negros, tal como lo pintas, no hay solución’. Ø D. R. A. E.: «Fingir, engrandecer, ponderar, *exagerar una cosa». Ú (inf.). *Dibujar: ‘Se pasa la vida pintando monigotes. Los niños pintan en las paredes’. □ Marcar (dejar señal) un lápiz o cosa semejante: ‘Este carboncillo no pinta’. □ *Escribir una letra o signo: ‘Pintar el acento’. Ú Hacer adornos sobre Íalgo con la pintadera. Ú Empezar a poder verse cómo va a ser algo o alguien o si va a haber mucho o poco de cierta cosa. (V. «*aparecer».) Ú Mostrarse la pinta de las cartas de la *baraja. Ý (Asturias, León, Soria). Probarle o *sentarle bien una cosa a alguien. Þ (*minería). «Emboquillar». Hacer la boca de un barreno o mina. ß (fig. e inf.; generalmente en frases negativas). Tener alguien *importancia o *significación o tener algo que hacer en cierto sitio o cierto asunto: ‘No hagas caso de lo que te diga porque él no pinta nada aquí’. PINTARLA (poco u.). *Presumir o *lucirse. V. «no es tan fiero el LEÓN como lo pintan, la OCASIÓN la pintan calva»

encontrar.

(De «contra». Conjug. como «contar».) Õ «Hallar». *Ver por fin una Ícosa que se *busca o averiguar dónde está: ‘No encuentro ese pueblo en el mapa. Me costó trabajo encontrar su casa’. □ *Conseguir cierta Ícosa que se busca: ‘Ya he encontrado piso’. □ «Hallar». «*Averiguar» la Ícausa, solución, etc., de algo: ‘Ya he encontrado la manerade decirselo’. Lleva frecuentemente complemento indirecto: ‘No le encuentro solución a ese conflicto’. (V.: «Atinar, dar con, *descubrir, hallar, *tocar, topar, tropezar. ÔCoger, pillar, sorprender. Ô Quemarse. ÔAparecer, salir. ÔDescubrimiento, encuentro, hallazgo. ÔContradizo, encontradizo, topadizo. ÔHallazgo. Ô Cara a cara, de frente, frente a frente. Ô ¡eureka!, ¡ya! ÔNi muerto ni vivo, por ninguna parte, ni rastro, ni señal[es], ni sombra.

Ô¿Qué se habrá hecho —hacer—de...? Ô Reencuentro, rescontrar —ant.—. Ô *Buscar. *Descubrir. *Percibir».) Ö «Encontrarse. Hallar. Topar. Tropezar». *Ver o *descubrir alguien, aun sin buscarla, cierta Ícosa que le interesa o le afecta: ‘He encontrado muchos errores en este libro’. □ «Encararse. Encontrarse. Enfrentarse. Topar. Tropezar». Llegar a tener ante sí cierta Ícosa: ‘No ha encontrado ningún obstáculo en su camino’. □ «Encontrarse. Hallar. Topar. Tropezar». Coincidir con cierta Ípersona en algún sitio y saludarla o hablar con ella: ‘La encontré a la salida del metro’. □ Llegar a donde está una Ípersona o una cosa y verla de la manera que se expresa: ‘La encontré deshecha en lágrimas. He encontrado la casa abandonada. Encontré mi pueblo transformado’. (V. referencias en la primera acepción.)× *Percibir Ícualidades o circunstancias de las cosas con los sentidos o la inteligencia. (Lleva generalmente complemento indirecto): ‘No le encuentro ningún sabor. Le encuentro un profundo sentido’. Ø (acep. no incluida en el D. R. A. E. pero de uso muy frecuente). «Hallar. *Juzgar». Formar cierta opinión sobre una Ícosa que se examina: ‘No lo encuentro tan bueno como dicen’. V. «encontrar la HORMA de su zapato».NO ENCONTRAR a alguien NI MUERTO NI VIVO. No encontrarle, a pesar de buscarle por todas partes.

dormir.

(Lat. «dormire»; v.: «durmiende; adorm...; duermevela». Formas irregulares.—Pres. indic.: «duerm-o, -es, -e; -en». Imper.: «duerm-e; -a; -an». Pres. subj.: «duerm-a, -as, -a; -an». Pret. imperf. subj.: «durm-iera, -iese; -ieras, -ieses; -iera, -iese; -iéramos, -iésemos; -ierais, -ieseis; -ieran, -iesen». Gerundio «durmiendo».) Õ Estar en el estado de suspensión de la actividad consciente en que se permanece durante cierto tiempo cada día, generalmente por la noche. □ Permanecer en esa forma durante varios días o una temporada, como hacen ciertos animales; por ejemplo, el gusano de *seda o la marmota. □ «*Pernoctar». Dormir durante la noche en cierto sitio: ‘Dormimos en un albergue’Raíces cultas, «hipn-, narco-»: ‘hipnología, hipnótico, hipnosis, hipnotismo, hipnotizar; narcosis, narcótico, narcotismo, narcotizar’. \V.: «Adormecerse, adormentar—ant.—, adormilarse, adormir[se], adormitar[se], aletargarse, amodorrarse, aquedarse —ant.—, axorrarse, cabecear, dar una cabezada, dar cabezadas, descansar, dormitar, echarse, hacer nana, hacer noche en, cerrar los ojos, reposar, sestear, sosegar, descabezar [echarse] un sueñecito, coger [conciliar] el sueño, descabezár [echarse] un sueño, transponerse [trasponerse], quedarse traspuesto, estar hecho un tronco. Acostarse, *pernoctar, recogerse, tumbarse. Concubio, conticinio. Anear, arrollar, arrullar, mecer. Mu, nana; ro, ro...; rurrupata. Bostezar, roncar, ronquido, soñar. Ensueño, *pesadilla. Cuajado, durmiende, lirón, marmota, semidormido, soñoliento, traspuesto [traspuesto], como un tronco. Duermevela, letargo, modorra. Somnolencia, soñarrera, soñera, soñolencia, sopor, *sueño, zorrera. Canóniga, siesta, siesta del carnero. Embeleñar. A pierna suelta. Bajo techado, al raso, a la serena, al sereno. Alcoba, cuadra, cubículo, cubil, *cueva, dormitorio, *madriguera. *Cama, lecho. Camisa de dormir, camisón, caracol, pelele, pijama. Morfeo. Noctambulismo, somnambulismo, somnilocuo, sonambulismo. Carosis, coma.Desvelar, insomnio, noche toledana, no pegar ojo [un ojo, el ojo, los ojos], no cerrar los ojos, en vela, vigilia. *Despertar. *Narcótico.»Ô Hacer dormir a Íalguien: ‘Dormir a un niño en los brazos’. × *Anestesiarse a Íalguien. Ø Girar el peón o la *trompa con mucha rapidez, sin cabecear ni trasladarse, de modo que parece que está quieto. Û *Dormirse (abandonarse): ‘Dormir sobre los laureles’. Û *Tranquilizarse alguna cosa que estaba agitada o alterada. Û En algunos juegos de *baraja, como el tresillo, quedar en la baceta alguna carta sin utilizar. Û («sobre»). Tomarse tiempo para *reflexionar sobre cierta cosa. V. «CASA de dormir, dormir en DIOS».Dormirlas. Juego del *escondite. DORMIR CON una persona. *Cohabitar con ella. ECHARSE A DORMIR. (I) Acostarse para dormir. (II) (fig.). *Abandonar un esfuerzo antes de conseguir el resultado completo de él. V. «dormir con los OJOS abiertos»

escribir.

(Del lat. «scribere»; v.: «adscribir, circunscribir, conscripto, describir, imprescriptible, indescrptible, infrascrito, inscribir, prescribir, proscribir, rescripto, sobrescrito, suscribir, transcribir». Partic., «escrito»; intr. o tr.: ‘No sabe escribir [su nombre]’.) Õ *Representar Ísonidos o expresiones con signos dibujados. □ Se dice también de las notas *musicales. Otra raíz, «graf-[gram-]»: ‘agrafia, apógrafo, cablegrafiar, cablegrama caligrafía, fonógrafo, fonograma, gráfico, grafología, afólogo, homógrafo, ortografía, paleografía, poligrafía, telegrafía, telegrama’. V.: «Apuntar, tomar apuntes borrajear, borrar, burrajear, cartearse, colaborar, *copiar, corresponderse, emborronar, expedir, extender, gracejar, libelar —ant.—, librar, emborronar papel, pintar, dejar correr la pluma, poner, venir a los puntos de la pluma, redactar. Atildar, borrar, cabecear, caligrafiar, corregir, encabezar, entrecomillar, entrelinear, entrerrenglonar, escarabajear, estenografiar, estilar, firmar, garabatear, garrapatear, interlinear, manuscibir, marginar, mecanografiar, notar, puntuar, rasguear, tomar razón, remitir, respaldar, rotular, sangrar, secar, sopuntar, subrayar, suplantar, tagarotear, taquigrafiar, tildar, transcribir, trazar, trincar. Contener, decir, estar redactado —redactar—, rezar. Entraparse. Amanuense, auxiliar, cagatintas, calígrafo, chupatintas, corresponsal, dactilógrafo, escribano, *escribiente, escritor —ant.—, letrado, mecanógrafo, memorialista, pendolista, plumista, secretaria, secretario, tagarote, tipiadora. Perito calígrafo. Paleógrafo. Autor, colaborador, comediógrafo, corresponsal, cronista, cuentista, dramaturgo, ensayista, escritor, estilista, hablista, ingenio, literato, novelista, periodista, plumífero, plumista, *poeta, polígrafo, prosista, publicista, redactor, regnicola, sainetero, trágico, tratadista. Pléyade. Seudónimo. Anónimo, anuncio, apuntación, apunte, artículo, autógrafo, banda, besalamano, borrador, carátula, careta, *carta, cartapel, *cartel, cédula, cedulón, *comunicación, comunicado, *copia, cuartillas, despacho, *documento, dúplica, duplicado, epístola, epitafio, escripto, escrito, esquela, *etiqueta, faja, *ficha, filacteria, *folleto, formulario, galerada, homilía, *impreso, *inscripción, lema, dos [cuatro, unas] letras, *letrero, *leyenda, libelo, *libro, dos [cuatro, unas] líneas, *lista, manifiesto, manuscrito, marbete, memoria, memorial, *mensaje, minuta, misiva, *nota, notificación, obra escrita, oficio, páginas, dos [cuatro, unas] palabras, palimpsesto, pancarta, panfleto —no en D. R. A. E.—, papel, papeleta, papelón, papelucho, parte, participación, pasquín, placa, prospecto, prueba, publicación, recordatorio, dos [cuatro, unos] renglones, réplica, rótulo, saluda, signatura, suplicatoria, suplicatorio, tejuelo, *título, trabajo, traslado, \trasunto, variante, virote, volante. *Asunto, contenido, contexto, *pasaje, tema, tenor, texto. Aclaración, comentario, escolio, exégesis, explicación, glosa, interpretación, llamada, *nota, paráfrasis. Algarabía, aljamía, Braille, bustrófedon, cecografía, cifra, criptografía, cúfico, cuneiforme, dactilografía, demótica, dermatografismo, estenografía, fonético, hieroglífico, hierático, ideográfico, jeroglífico, manuscrito, mecanografía, mecanográfico, paleografía, pictografía, procesal, quipo[s], rimas, taquigrafía, uncial. Apretado, borroso, garabatoso, garrapatoso, ilegible, *incomprensible, inédito, ligado, manuscrito. Autógrafo, en borrador, cálamo corriente, al dictado, en limpio, entre líneas, a mano, de su mano, al correr de la pluma, ológrafo, de propio puño, de su puño [y letra], en sucio. Cacografía. *Abreviatura, anagrama, criptograma, monograma, sigla. Cabeza, capítulo, lección, parte. Apartado, aparte, coleta, coletilla, cortesía, encabezamiento, enunciado, *epígrafe, firma, interlineado, línea, párrafo, pie, *renglón, respaldo, rúbrica. Birlí, blanco, claro, columna, cortesía, frente, hueco, ladrillo, laguna, margen. Acento, admiración, ápice, apóstrofo, asterisco, barras, calderón, carácter, cedilla, clave, coma, comilla, corchete, crema, diéresis, gancho, grafía, guión, ideograma, interrogación, *letra, llave, paréntesis, párrafo, punto, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, rasgo, raya, dos rayas, rúbrica, *signo, símbolo, tilde, trazo, virgulilla, zapatilla. Cabeceado, claroscuro, grueso, perfil. Garabato, garambaina, garrapato, ringorrango. Orla. Plumada, plumazo Borrón, errata, escarabajos, mentira. Cara, carilla, folio, hoja, *página, pliego. Caídos, materia, muestra, palote, pauta, plana, quebrados, ringlero. Arenilla, arenillero, bolígrafo, cálamo, clarión, crayón, estilete, estilo, estilográfica, falsa, falsilla, gis, grafito, grasilla, *lapicero, lápiz, manguillo, palillero, palillo, *papel secante, pauta, péndola, péñola, pizarrín, *pluma, raspador, recado de escribir, salvadera, seguidero, seguidor, tabulador, *tinta, *tiza, yeso. Hectógrafo, *imprensa, imprentilla, *máquina de escribir, numerador, *sello, tipiadora. *Papel, papiro, pergamino, vitela. Cartapacio, *cuaderno, cuartilla, *encerado, pizarra, tríptico. Objetos de escritorio. Estanco, papelería. Bufete, buró, caja, cartapacio, escribanía, escritorio, gaveta, mesa escritorio, naveta, pupitre, secreter, vade. Dictar. Abajo, más adelante, arriba, infrascrito, ídem, precitado, preinserto, sobredicho, susodicho, ut supra. En blanco. *Imprensa. *Letra. *Libro. *Literatura.

*Matemática. *Música. *Oficina. *Puntuación. *Signo. *Tribunal».Ö (tr. o absol.; «a; desde; por»: 'por el correo, por avión'). *Comunicar Ícosas a alguien en una carta u otra comunicación. × Componer Íobras *literarias o científicas, o *música: 'Escribe artículos en los periódicos'. (V. cat.o acep. 1.) V. «escribir con SANGRE»

ANEXO F

MSA (2003)

co.**mer** vt/vi 1. Comer; ingerir alimentos; alimentarse. 2. Comer; carcomer; corroer. 3. *Fig* Comer; dilapidar. 4. *Vul* Fornicar; tener relaciones sexuales; AL coger.

com.**prar** vt 1. Comprar; adquirir. 2. *fam* comprar; sobornar; untar.

dor.**mir** vi 1. dormir; descansar; adormecer. vp 2. Dormirse; adormilarse; adormecerse.

en.con.**trar** vt 1. Encontrar; hallar; descubrir. 2. Encontrar; dar con; atinar; topar. Vp. 3. Encontrarse; hallarse; avistarse; verse.

es.cre.**ver** vt/vi escribir.

pin.**tar** vt 1. Pintar; cubrir con tinta. 2. Teñir (cabelo). 3. *Fig* Pintar; describir. Vi 4. *Fam* Pintar; aparecer; asomarse; darse una vuelta. Vp 5. Pintarse; maquillarse.