

LAURA CAMPOS DE BORBA

**DESENVOLVENDO A AUTONOMIA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA:**

**O AUXÍLIO DOS DICIONÁRIOS MONOLÍNGUES DE
ESPANHOL**

PORTO ALEGRE

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS LINGÜÍSTICAS DO LÉXICO
LINHA DE PESQUISA: LEXICOGRAFIA, TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO:
RELAÇÕES TEXTUAIS**

**DESENVOLVENDO A AUTONOMIA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA:**

**O AUXÍLIO DOS DICIONÁRIOS MONOLÍNGUES DE
ESPANHOL**

LAURA CAMPOS DE BORBA

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Dissertação de Mestrado em Lexicografia,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Borba, Laura Campos de

Desenvolvendo a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: o auxílio dos dicionários monolíngues de espanhol / Laura Campos de Borba. -- 2017.

163 f.

Orientador: Félix Valentín Bugeño Miranda.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

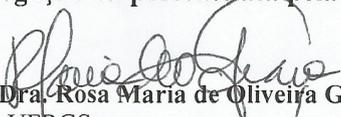
1. Dicionários monolíngues para falantes nativos de espanhol. 2. Autonomia na aprendizagem de línguas. 3. Formação em Letras-espanhol. 4. Dicionários na didática de ensino de línguas. 5. Ensino-aprendizagem de ELE. I. Bugeño Miranda, Félix Valentín, orient. II. Título.

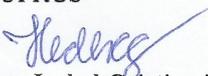


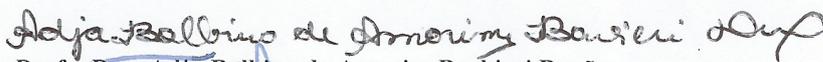
ATA N^o 1072/2017

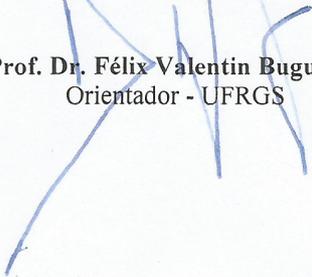
Aos vinte e seis dias do mês de julho de dois mil e dezessete (26/07/2017), às 10 horas, na Sala 120, do Instituto de Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus do Vale, reunida a Banca Examinadora, realizou-se em sessão pública a avaliação da **Dissertação de Mestrado** intitulada *Desenvolvendo a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: o auxílio dos dicionários monolíngues de espanhol*, área de Estudos da Linguagem, Linha de Pesquisa Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais. Após a arguição feita nos termos regimentais à Dissertação apresentada por **Laura Campos de Borba**, procedeu-se à discussão sobre o conceito a ser atribuído ao referido trabalho. A Banca Examinadora, por *vha wihidale*, conferiu à candidata o conceito "**A**". E, por ser verdade, foi lavrada a presente ATA, que será lida e assinada pela Banca Examinadora e visado pela Coordenação do Programa.

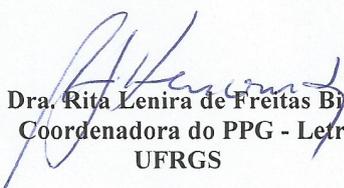
"Observação: A concessão do título de mestre só estará em plena validade após terem sido preenchidos todos os demais requisitos para a concessão do título, no prazo de 90 dias, conforme previsto no regimento do curso e na legislação superior pertinente e a homologação da presente ata pela Comissão de Pós-Graduação".


Prof. Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça
UFRGS


Prof. Dra. Isabel Cristina Tedesco Selistre
IFRS


Prof. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
UFSC


Prof. Dr. Félix Valentin Bugueño Miranda
Orientador - UFRGS


Prof. Dra. Rita Lenira de Freitas Bittencourt
Coordenadora do PPG - Letras
UFRGS

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo amor, apoio e paciência dedicados a mim durante o Mestrado, principalmente em algumas de suas etapas mais cruciais. Poder colher os frutos deste trabalho já é gratificante *per se*, mas fazê-lo com vocês ao meu lado me deixa imensamente feliz.

Ao meu orientador, professor Félix Bugueño Miranda, quem, além de fornecer uma excelente formação, sempre acreditou no potencial deste trabalho e desta estudante. Sou muito grata pelo seu constante incentivo e pela enorme paciência, tão fundamentais quanto quaisquer das teorias empregadas aqui.

Aos professores Ana Beatriz Fontes e Augusto Buchweitz, pela ótima formação recebida, a qual permitiu que esse trabalho fosse mais além do que eu imaginava.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

RESUMO

A Lexicografia Hispânica monolíngue para falantes nativos tem mais a oferecer ao ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) do que se poderia pressupor. Sem dúvidas, a descrição da língua presente em algumas dessas obras é capaz de suprir parte das necessidades de aprendizagem de estudantes brasileiros de ELE. Soma-se a isso a notável diversidade de classes de obras que constituem a tradição lexicográfica hispânica monolíngue. Assim como qualquer material didático, no âmbito do ensino-aprendizagem, os dicionários se convertem em potenciais ferramentas de promoção da autonomia na aprendizagem dos estudantes. Nessa esteira, frente à ausência de livros didáticos para os níveis mais avançados de aprendizagem do espanhol (*i.e.*, B2, C1 e C2, conforme escala do Quadro Europeu Comum de Referência), confere-se aos dicionários a tarefa de subsidiar o ensino-aprendizagem de ELE nesses níveis. Entretanto, cabe salientar que pouco se sabe sobre o que os dicionários monolíngues de espanhol têm a oferecer, nem como relacioná-los com a promoção da autonomia na aprendizagem de ELE. Embora os dicionários monolíngues para falantes nativos possam auxiliar o ensino-aprendizagem de ELE, tais obras constituem apenas uma das variáveis envolvidas nesse âmbito. No tocante ao ensino-aprendizagem de ELE em cursos de Letras-espanhol no Brasil, foco deste trabalho, há, por um lado, determinadas diretrizes gerais que estabelecem a autonomia como um dos objetivos a serem alcançados durante o curso de Letras. Cabe observar, contudo, que há uma evidente carência de orientações sobre como se promove dita autonomia. Por outro lado, o próprio estudante brasileiro de Letras-espanhol apresenta determinadas demandas de aprendizagem associadas ao modo como a língua espanhola é construída por meio da interação (Linguística Aplicada), como a mesma é armazenada na memória (Ciência Cognitiva) e como o estudante a emprega para resolver tarefas linguísticas (Linguística Contrastiva). Tendo em vista a carência de estudos e orientações acerca do emprego de dicionários no ensino-aprendizagem de ELE, o objetivo geral desta Dissertação é contribuir com as investigações sobre o emprego de dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos em prol do desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem da língua espanhola de estudantes brasileiros de Letras-espanhol de níveis B2, C1 e C2 de aprendizagem. Para cumprir com tal objetivo, estabeleceram-se três objetivos específicos. O primeiro consistiu na elaboração de um panorama abrangente da Lexicografia Hispânica. Para tanto, foram analisadas propostas de classificação de dicionários para, em seguida, aplicar uma delas aos dicionários monolíngues da tradição hispânica. O segundo objetivo específico consistiu em correlacionar os recursos linguísticos de ELE de níveis B2, C1 e C2 com as informações linguísticas dos dicionários do panorama. O terceiro objetivo específico compreendeu o desenvolvimento de propostas metodológicas tanto para análise das obras à luz dos recursos linguísticos como também para orientação na escolha da obra mais adequada conforme a tarefa que se tem de resolver. Como corolário, verificou-se que somente por meio de uma abordagem multidisciplinar é possível tratar do problema proposto de maneira integral. Além da Lexicografia, áreas como a Ciência Cognitiva, a Linguística Contrastiva e a Linguística Aplicada são imprescindíveis para a investigação.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionários monolíngues para falantes nativos de espanhol – Autonomia na aprendizagem de línguas – Ensino-aprendizagem de ELE – Formação em Letras-espanhol – Dicionários na didática de ensino de línguas

RESUMEN

La Lexicografía Hispánica monolingüe para nativos hablantes tiene más que ofrecer al proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) de lo que se podría suponer. Sin dudas que la descripción de la lengua presente en algunas de esas obras es capaz de suplir parte de las necesidades de aprendizaje de estudiantes brasileños de ELE. A eso se suma la notable diversidad de clases de obras que componen la tradición lexicográfica hispánica monolingüe. Así como cualquier material didáctico, en el ámbito de enseñanza-aprendizaje, los diccionarios se convierten en potenciales herramientas de promoción de la autonomía en el aprendizaje. Además, ante la ausencia de libros didácticos para los niveles B2, C1 y C2, (conforme escala del Marco Común Europeo de Referencia), se les otorga a los diccionarios la tarea de auxiliar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en esos niveles. Sin embargo, se sabe muy poco acerca de qué tienen a ofrecer los diccionarios monolingües de español, ni siquiera como relacionarlos con la promoción de la autonomía en el aprendizaje de ELE. Aunque los diccionarios monolingües para hablantes nativos pueden auxiliar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, esas obras son apenas una de las variables involucradas en ese ámbito. En lo que toca a los cursos de Letras-español en Brasil, enfoque de este trabajo, por un lado hay determinadas directrices generales que establecen la autonomía como uno de los objetivos a alcanzarse durante el curso de Letras. Por otro lado el propio estudiante brasileño de Letras-español presenta determinadas necesidades de aprendizaje asociadas al modo como la lengua española se construye a través de la interacción (Lingüística Aplicada), cómo se almacena en la memoria (Ciencia Cognitiva) y como el estudiante la emplea para resolver tareas lingüísticas (Lingüística Contrastiva). Ante la carencia de estudios y orientaciones acerca del empleo de diccionarios en la enseñanza-aprendizaje de ELE, el objetivo general de esta Disertación es contribuir con las investigaciones sobre el empleo de diccionarios monolingües de español para nativos hablantes en pro del desarrollo de una autonomía en el aprendizaje de español de estudiantes brasileños de Letras-español de niveles B2, C1 y C2 de aprendizaje. Para tanto, se establecieron tres objetivos específicos. El primer consistió en la elaboración de un panorama abarcador de la Lexicografía Hispánica. Para tanto se analizaron propuestas de clasificación de diccionarios; a continuación, se aplicó una de ellas sobre los diccionarios monolingües de la tradición hispánica. El segundo objetivo específico estribó en correlacionar los insumos lingüísticos de ELE de niveles B2, C1 y C2 con las obras del panorama. El tercer objetivo fue desarrollar propuestas metodológicas tanto para analizar las obras a la luz de los insumos lingüísticos como también para orientar a los estudiantes en la elección de la obra más adecuada según la tarea que tienen que resolver. Como corolario se verificó que solamente por medio de un abordaje multidisciplinar se puede tratar el problema integralmente. Además de la Lexicografía áreas como la Ciencia Cognitiva, la Lingüística Contrastiva y la Lingüística Aplicada son imprescindibles a la investigación.

PALABRAS CLAVE: Diccionarios monolingües para nativos hablantes de español – Autonomía en el aprendizaje de lenguas – Enseñanza-aprendizaje de ELE – Formación en Letras-español – Diccionarios en la didáctica de enseñanza de lenguas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivos	11
1.1.1	<i>Objetivo geral</i>	11
1.1.2	<i>Objetivos específicos</i>	12
1.2	Hipóteses de pesquisa	13
1.3	Estrutura geral do trabalho	14
2	FATORES RELACIONADOS À FORMAÇÃO EM ELE DO ESTUDANTE BRASILEIRO DE LETRAS-ESPANHOL	16
2.1	Orientações das CNE/CES (492/2001) acerca do Curso de Letras	16
2.1.1	<i>Eixo 1: Perfil dos Formandos</i>	19
2.1.2	<i>Eixo 2: Competências e Habilidades do Profissional de Letras</i>	20
2.1.3	<i>Eixo 3: Conteúdos Curriculares</i>	21
2.1.4	<i>Eixo 4: Estruturação do Curso</i>	22
2.1.5	<i>Eixo 5: Avaliação</i>	22
2.2	Planejamento curricular de ELE	23
2.3	Materiais didáticos	26
3	A AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	29
3.1	Autonomia: origem, definição e termos relacionados	30
3.2	A promoção da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas	34
3.2.1	<i>Abordagens baseadas em recursos [resource-based approaches]</i>	34
3.2.2	<i>Abordagens baseadas em tecnologia [technology-based approaches]</i>	36
3.2.3	<i>Abordagens baseadas no estudante [learner-based approaches]</i>	38
3.2.4	<i>Abordagens baseadas em sala de aula [classroom-based approaches]</i>	39
3.2.5	<i>Abordagens baseadas no currículo [curriculum-based approaches]</i>	40
3.2.6	<i>Abordagens baseadas no professor [teacher-based approaches]</i>	41
3.3	O dicionário na promoção da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas	42
4	O ESTUDANTE BRASILEIRO DE ELE DE CURSOS DE LETRAS- ESPANHOL	45
4.1	O estudante brasileiro de Letras-espanhol sob a perspectiva da Ciência Cognitiva	46
4.1.1	<i>Variáveis que caracterizam os indivíduos bilíngues</i>	47
4.1.1.1	<i>Variáveis externas à língua e sua relação com o estudante brasileiro de Letras- espanhol: período de aquisição, contexto de aquisição e contexto de uso</i>	47
4.1.1.2	<i>Variáveis internas à língua e sua relação com o estudante brasileiro de Letras- espanhol: distância estrutural entre as línguas e grau de proficiência</i>	49
4.1.2	<i>Processamento e armazenamento da língua</i>	50
4.1.2.1	<i>O modelo declarativo/procedimental [declarative/procedural model]</i>	51
4.1.2.2	<i>Bilinguismo e armazenamento da língua</i>	54
4.1.2.2.1	<i>Bilinguismo precoce e monolingüismo</i>	54
4.1.2.2.2	<i>Bilinguismo tardio</i>	55
4.2	O estudante brasileiro de Letras-espanhol sob a perspectiva da Linguística Contrastiva	58
4.2.1	<i>Erro</i>	58
4.2.2	<i>Análise Contrastiva</i>	59

4.2.3	<i>Análise de Erros</i>	61
4.2.4	<i>Interlândia</i>	62
4.3	O estudante brasileiro de Letras-espanhol sob a perspectiva da Linguística Aplicada	64
4.3.1	<i>O PCIC (2006)</i>	65
4.4	Possíveis necessidades linguísticas de um estudante brasileiro de ELE de cursos de Letras-espanhol	67
4.4.1	<i>Instrumento metodológico para elencar possíveis necessidades linguísticas</i>	71
5	PANORAMA ABRANGENTE DA LEXICOGRAFIA HISPÂNICA MONOLÍNGUE	74
5.1	Propostas de classificação de dicionários	74
5.1.1	<i>Propostas de classificação taxonômica</i>	76
5.1.2	<i>Proposta de classificação tipológica</i>	83
5.1.3	<i>Outras propostas de classificação</i>	84
5.2	Panorama abrangente da lexicografia hispânica	89
5.2.1	<i>Discurso repetido</i>	91
5.2.1.1	Discurso repetido: dicionário fraseológico (DFrasEM, 2004)	92
5.2.1.2	Discurso repetido: dicionário de combinatórias léxicas (REDES (2004) e DComP (2011)).....	93
5.2.1.3	Discurso repetido: dicionário de regência (DCR, 2002).....	98
5.2.2	<i>Discurso livre com ênfase no significante</i>	99
5.2.2.1	Discurso livre com ênfase no significante: representação ortográfica (DRAEe, 2014)	100
5.2.2.2	Discurso livre com ênfase no significante: representação fonética (DFonEsp, 2007).....	100
5.2.2.3	Discurso livre com ênfase no significante: homofonia em posição final de palavra (Rimas.es)	101
5.2.2.4	Discurso livre com ênfase no significante: progressão alfabético-final (DInvE, 1987)	101
5.2.3	<i>Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos</i>	101
5.2.3.1	Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos <i>stricto sensu</i> (DId, 2004)	101
5.2.3.2	Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos de ideias afins (DIA, 1996).....	103
5.2.3.3	Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos de sinônimos (DASA (1998); DiSA (2012); Sinonimos.com)	104
5.2.4	<i>Discurso livre com ênfase no significado: semasiológicos diassistemicamente inclusivos a exaustivos (DRAEe, 2014)</i>	106
5.2.5	<i>Discurso livre com ênfase no significado: semasiológicos diassistemicamente restritivos</i>	108
5.2.5.1	Semasiológicos diassistemicamente restritivos: diapragnmáticos (DE, 2011).....	108
5.2.5.2	Semasiológicos diassistemicamente restritivos: diaintegrativos (DPDe, 2005).....	111
5.2.5.3	Semasiológicos diassistemicamente restritivos: dianormativos (DEA (2005), DUE (2001), DiClave (2012) e DPDe (2005))	113
5.2.5.4	Semasiológicos diassistemicamente restritivos: diatópicos (NDAr (2000), NDCu (2003)).....	117
5.2.6	<i>Dicionários não incluídos no panorama</i>	119

6	O AUXÍLIO DOS DICIONÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE	121
6.1	O verbo <i>poner</i> e sua transversalidade nos níveis B2, C1 e C2	121
6.1.1	<i>Nível B2: ponerse enquanto verbo de mudança de estado; Nível C1: vocabulário - ponerse colorado; Nível C2: vocabulário - ponerse rojo</i>	122
6.1.2	<i>Nível B2: mudança de significado de poner conforme transitividade</i>	130
6.1.3	<i>Nível B2: formação do pretérito imperfeito do subjuntivo com morfemas sufixais -ra e -se</i>	130
6.1.4	<i>Nível B2: vocabulário - poner una denuncia</i>	132
6.2	O verbo <i>tocar</i> no nível C2	133
6.2.1	<i>Nível C2: vocabulário de atividades laborais – tocarse las narices</i>	133
6.2.2	<i>Nível C2: vocabulário de atividades artísticas – tocar (las) palmas</i>	135
6.3	O verbo <i>jugar</i> no nível B2	135
6.4	O verbo <i>echar</i> e sua transversalidade nos níveis B2, C1 e C2	136
6.4.1	<i>Níveis B2, C1, C2: vocabulário de ajuda – echarle una mano a alguien</i>	138
6.4.2	<i>Nível C2: vocabulário de ciência geral – echar por tierra</i>	140
6.4.3	<i>Nível C2: vocabulário de alimentação – echarse a perder</i>	142
6.5	Ferramenta metodológica para auxiliar o estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol	144
	CONCLUSÕES	149
	REFERÊNCIAS	152

1 INTRODUÇÃO

No campo da Educação, seja no nível Básico ou no nível Superior, um dos principais objetivos a serem alcançados é a autonomia dos alunos em relação ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Prova disso são as diretrizes nacionais que regulamentam a Educação Básica e Superior¹, as quais apontam para uma necessária abordagem pedagógica que incite os estudantes a serem autônomos em relação aos conteúdos que são objeto de estudo. Segundo Laeng (1973, s.v. *autonomia*), o termo *autonomia* compreende uma “*autoconsciência e autodomínio da personalidade desenvolvida*” (grifos do autor), que resulta em uma “condição de independência pessoal”.

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, ser autônomo é ser capaz de tomar decisões em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme assinalam Richards e Schmidt (2002), a autonomia é definida como

O princípio de que os aprendizes devem ser encorajados a assumir o máximo possível de responsabilidade por aquilo que aprendem e o modo como o aprendem. Isto refletir-se-á em abordagens para análise de necessidades, seleção de conteúdo e seleção de materiais didáticos e de métodos de aprendizagem (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *learner autonomy*. Tradução nossa).²

Um dos aspectos mencionados por Richards e Schmidt (2002) sobre a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras diz respeito à seleção de materiais didáticos. A partir do exposto pelos autores, parece não restar dúvidas de que o emprego desse tipo de recurso pode vir a auxiliar o estudante a desenvolver uma autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Cabe observar também que as editoras, por sua vez, se empenham em disponibilizar uma ampla variedade de materiais didáticos, entre livros didáticos, gramáticas e dicionários, que poderiam auxiliar no alcance desse objetivo.

Entretanto, é notável a falta de conhecimento sobre como os dicionários, em especial, podem ser empregados em prol de uma aprendizagem autônoma de uma língua estrangeira. Há ao menos três razões que contribuem para essa conjuntura. Em primeiro lugar, ainda são poucos os trabalhos que se propõem a indicar quais classes de dicionários são produzidas nas

¹ No âmbito da Educação Básica, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (PCNEM, 2000, p. 33), o seu documento complementar (PCN+, 2002, p. 38) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Fundamental* (PCNEF, 1998, p. 55) estabelecem a autonomia na aprendizagem como um dos objetivos a serem alcançados em ditas etapas de ensino. Já as diretrizes atinentes ao âmbito da Educação Superior serão comentadas no capítulo 2.

² [the principle that learners should be encouraged to assume a maximum amount of responsibility for what they learn and how they learn it. This will be reflected in approaches to needs analysis, content selection, and choice of teaching materials and learning methods.]

distintas tradições lexicográficas (v. capítulo 5 para mais informações sobre o tema). Em segundo lugar, há uma escassez de bibliografia que aponte quais dicionários seriam mais adequados para cada nível de aprendizagem de uma língua estrangeira (v. capítulo 6). Em terceiro lugar, faltam trabalhos que relacionem dicionários com os tipos de tarefas linguísticas que os estudantes podem ter de enfrentar (entre produção e compreensão).

Ao observar os três aspectos acima com mais atenção, não é difícil perceber que ambos advêm de uma carência de pesquisas com um embasamento teórico. É justamente a academia o órgão que melhor poderia desenvolver tais pesquisas para orientar a respeito do potencial de auxílio dos dicionários no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Curiosamente, a falta de informações a respeito do emprego de dicionários nesse contexto termina por afetar a própria academia em uma espécie de círculo vicioso. Isso porque a mesma academia é responsável por formar profissionais que sejam autônomos e competentes na aprendizagem, uso e investigação de línguas estrangeiras. Esses profissionais, por sua vez, não são outros que os da área de Letras. Tanto licenciandos como bacharelados em Letras passam por uma etapa de formação comum em língua estrangeira³, cujo processo de aprendizagem requer o necessário desenvolvimento de uma autonomia. Para esse público, a existência de orientações acerca do potencial de auxílio dos dicionários ampliaria as possibilidades de alcançar uma autonomia ainda durante a graduação, refletindo-se também na futura prática profissional.

1.1 Objetivos

O cenário exposto acima revela que constitui um *desideratum* e uma necessidade urgente que o estudante de Letras receba uma orientação em relação aos dicionários disponíveis para cada língua estrangeira que está estudando.

1.1.1 Objetivo geral

- contribuir para que o estudante brasileiro de Letras-espanhol possa empregar eficientemente dicionários monolíngues de espanhol⁴ como um dos meios possíveis para desenvolver uma autonomia em sua aprendizagem da língua espanhola.

³ No caso das licenciaturas, referimo-nos àquelas cuja ênfase requer o aprendizado de uma língua estrangeira.

⁴ Sobre a preferência do dicionário monolíngue sobre o dicionário bilíngue para efeitos de ensino-aprendizagem, ver capítulo 5.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Elaborar um panorama abrangente da lexicografia hispânica.
2. Correlacionar os recursos linguísticos de ELE que se espera que os estudantes brasileiros de Letras-espanhol de níveis avançado e superior desenvolvam com as informações linguísticas oferecidas em dicionários monolíngues de espanhol para falantes de espanhol como língua materna;
3. Desenvolver propostas metodológicas que possibilitem a autonomia na aprendizagem de ELE por meio do emprego de obras lexicográficas.

Em relação ao primeiro objetivo exposto, cabe mencionar que, através do panorama, almeja-se classificar e organizar as distintas classes de dicionários monolíngues do espanhol. Como consequência, obter-se-ão, para cada classe, expoentes lexicográficos (obras qualitativamente bem avaliadas). Tais expoentes serão objeto de análise nas etapas posteriores, razão pela qual o panorama constitui etapa fundamental para a realização desta dissertação⁵.

Em segundo lugar, para que se possa estabelecer como os dicionários monolíngues de espanhol podem subsidiar o estudante de Letras-espanhol a alcançar uma autonomia, faz-se necessário elencar os recursos linguísticos que são objeto de aprendizagem de ELE. Para tanto, a adoção de uma escala de referência de níveis de aprendizagem de ELE é fundamental. A correlação entre dicionários de espanhol e recursos linguísticos relativos ao ensino-aprendizagem de ELE permitirá que se estabeleça o potencial de auxílio que os diferentes dicionários têm a oferecer aos estudantes brasileiros de Letras-espanhol. O produto dessa correlação consiste no principal foco desta dissertação e está diretamente relacionado à proposta de alcance de uma autonomia na aprendizagem de ELE através do emprego de dicionários. Semelhante análise terá ainda a função de orientar na localização e interpretação de informações nas obras lexicográficas⁶.

Em terceiro lugar, uma orientação acerca dos dicionários passíveis de auxiliar os estudantes de Letras-espanhol em cada nível de aprendizagem não é suficiente. Carece-se ainda de investigações que demonstrem o potencial do dicionário na resolução de tarefas linguísticas (*i. e.*, compreensão e produção). Em razão disso, desenvolver-se-á uma

⁵ Para as considerações teóricas atinentes a esse objetivo, cf. capítulo 5.

⁶ Para as considerações teóricas atinentes a esse objetivo, cf. capítulo 6.

metodologia que oriente os estudantes a selecionar uma obra em consonância com o seu nível de aprendizagem de ELE e com o tipo de tarefa linguística a ser resolvida⁷.

1.2 Hipóteses de pesquisa

As hipóteses que conduziram à elaboração deste trabalho são as seguintes.

1. Para propor um panorama lexicográfico, faz-se necessária a adoção de um instrumento de classificação de dicionários. Atualmente, na metalexigrafia, existem propostas de classificação bastante diversificadas. A partir da análise de tais propostas, espera-se escolher e adotar uma que resulte em um panorama tão claro e abrangente quanto possível.
2. O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) parece ser uma opção viável para orientar-nos em relação aos recursos linguísticos atrelados a cada etapa de ensino-aprendizagem de ELE. Dentre as vantagens oferecidas pelo PCIC (2006) estão a sua estrutura clara e o amplo tratamento atribuído a diversos aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem de ELE, tais como gramática, funções comunicativas e gêneros do discurso.
3. A correlação entre os dicionários do panorama e as orientações do PCIC (2006) poderia ser aperfeiçoada com o auxílio de estudos contrastivos do par de línguas espanhol-português. Como a presente dissertação almeja auxiliar estudantes brasileiros, dados acerca da assimetria entre as duas línguas poderiam contribuir para a seleção de recursos linguísticos do espanhol que, em função de sua assimetria com o português, poderiam causar dificuldades ao estudante brasileiro de ELE.
4. A proposta de uma metodologia para alcançar uma autonomia por meio do emprego de dicionários poderia auxiliar o estudante de Letras-espanhol a selecionar uma obra lexicográfica adequada à tarefa linguística que precisa desenvolver, a localizar informações nessa mesma obra e a interpretá-las.

⁷ Para as considerações teóricas atinentes a esse objetivo, cf. capítulo 6.

1.3 Estrutura geral do trabalho

O presente trabalho subdivide-se nos próximos cinco capítulos. No capítulo 2, comentam-se as diretrizes que regem os cursos de Letras e sua relação com o currículo de ELE e com materiais didáticos. Em relação a esse último aspecto, estatísticas indicam que, dos diferentes níveis de aprendizagem de ELE, os mais avançados (B2, C1 e C2) são os que menos contam com livros didáticos correspondentes. Dado que uma parcela significativa desses materiais é de origem espanhola e que a fundamentação dos níveis de aprendizagem de ELE em que se dividem os livros didáticos está baseada nas orientações do PCIC (2006), é possível afirmar que, sem dúvidas, o PCIC (2006) desempenha um papel importante no tocante à estruturação do ensino de ELE nos cursos de Letras-espanhol.

Dentre as diretrizes do curso de Letras, está o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do aluno. Para a redação do capítulo 3 investigou-se, por um lado, uma definição de autonomia; por outro lado, buscaram-se também metodologias de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas. Os postulados teóricos acerca do tema ressaltam diversas vezes que a autonomia é algo que precisa ser ensinado, que depende de um professor e do ambiente de sala de aula. Das várias propostas de promoção da autonomia na aprendizagem, estabeleceu-se uma metodologia composta de cinco etapas básicas para o desenvolvimento da autonomia a partir de obras lexicográficas. Dessa metodologia derivam os capítulos seguintes.

O capítulo 4 tem por objetivo determinar o perfil do estudante brasileiro de Letras-espanhol e as variáveis que incidem sobre o seu processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que, para discorrer acerca do tema, era necessário estabelecer uma metodologia de investigação interdisciplinar, caso contrário correr-se-ia o risco de tratar o problema de maneira parcial. Por essa razão, o estudante de ELE em Letras-espanhol foi definido a partir da Ciência Cognitiva, da Linguística Contrastiva e da Linguística Aplicada. Nesse capítulo propõe-se também uma ferramenta de análise de recursos linguísticos, empregada posteriormente durante a análise dos dicionários de espanhol a partir de recursos linguísticos de ELE (capítulo 6).

A etapa subsequente do trabalho foi propor um panorama abrangente da Lexicografia Hispânica monolíngue (capítulo 5). Após uma análise de algumas propostas de classificação de obras lexicográficas, elegeu-se uma que pode evidenciar a multiplicidade de classes de dicionários que conformam a tradição lexicográfica hispânica, apontar as obras que melhor se enquadram segundo determinados parâmetros básicos de imanência linguística e que ainda

oferece plasticidade suficiente para a inclusão de novas obras conforme os avanços da Lexicografia e as particularidades da tradição hispânica. As classes de dicionários de dúvidas e de dicionários combinatórios são um exemplo dessa última observação. Longe de almejar a exaustividade e sem abrir mão da análise qualitativa das obras, buscou-se oferecer um panorama que aponte quais dicionários são os melhores expoentes de cada classe.

No capítulo 6, provou-se a eficácia dos dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos no que concerne ao desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem de ELE entre estudantes brasileiros de Letras-espanhol. A etapa de análise dos dicionários do panorama a partir dos recursos linguísticos de ELE arrolados no PCIC (2006) demandou o desenho de uma ferramenta de análise que evidenciasse, por um lado, a transversalidade de alguns recursos linguísticos do PCIC (2006), e, por outro lado, o auxílio que os dicionários do panorama são capazes de oferecer no ensino-aprendizagem de ELE entre estudantes brasileiros de Letras-espanhol. O capítulo culmina em uma segunda ferramenta, elaborada para auxiliar tanto alunos como professores de Letras-espanhol que desejam promover a autonomia na aprendizagem de ELE a correlacionar dúvidas linguísticas com o tipo de tarefa em que surgiram e com o tipo de manifestação discursiva em questão (discurso livre *versus* discurso repetido).

2 FATORES RELACIONADOS À FORMAÇÃO EM ELE DO ESTUDANTE BRASILEIRO DE LETRAS-ESPANHOL

De acordo com o relatório *El Mundo Estudia Español* (MECD, 2014), publicado pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha, o Brasil conta com mais de 300 instituições de ensino superior – entre públicas e privadas – que oferecem o curso de Letras-espanhol (dados de 2014). A organização desses cursos, por sua vez, é regulamentada pelo Ministério da Educação através das *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras* (CNE/CES, 492/2001). Entretanto, não há diretrizes específicas para a formação em ELE nos cursos de Letras-espanhol; tampouco há uma base curricular de ensino-aprendizagem de ELE unificada para os cursos de Letras-espanhol.

Por outro lado, em um patamar mais geral do ensino-aprendizagem de ELE, existem propostas de planejamento curricular que, devido à sua considerável relevância, não podem ser ignoradas. Na mesma esteira, os materiais didáticos de ELE constituem também um fator a ser considerado, tendo em vista a notável oferta desse tipo de instrumento no Brasil e o seu potencial de auxílio no desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem.

Os três elementos mencionados – orientações acerca dos cursos de Letras, planejamento curricular de ELE e materiais didáticos – constituem fatores que perfeitamente podem incidir para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de ELE nos cursos de Letras-espanhol. O papel de cada fator será objeto de discussão neste capítulo.

2.1 Orientações das CNE/CES (492/2001) acerca do Curso de Letras

As CNE/CES (492/2001) iniciam com uma lista de atribuições apresentadas como específicas dos cursos de Letras. O documento atenta para a necessidade de cursos de Letras que, em sua estrutura:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem [*sic*] prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga

horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (CNE/CES 492/2001, p. 29).

Primeiramente, a natureza genérica de tais atribuições permite afirmar que as mesmas seriam aplicáveis não apenas aos cursos de formação Superior em Letras, mas também a todo e qualquer curso de nível Superior. Em segundo lugar, o conjunto de tópicos da lista não recebe algum termo específico, dificultando a sua relação com os demais elementos específicos dos cursos de Letras (v. parágrafos seguintes).

O excerto anterior ilustra a imprecisão na apresentação da sua própria exposição, pois o documento não designa o que são os itens da lista. Ao longo do texto, nota-se também uma falta de clareza na organização das seções. Em razão desses dois fatores, para que seja possível fazer referência aos elementos das CNE/CES (492/2001) neste trabalho, propomos o uso de alguns termos provisórios. Para classificar o conjunto de itens da lista anterior, por exemplo, propomos o termo *Macro-objetivos do Ensino Superior*, cuja definição é “objetivos que perpassam a constituição dos cursos de Ensino Superior”. Além da sugestão de termos que designem alguns elementos das CNE/CES (492/2001), propomos também uma organização distinta da do documento para melhor compreender as orientações das diretrizes⁸.

Um ponto fundamental das CNE/CES (492/2001) que sucede os cinco Macro-objetivos é a definição do objetivo do curso de Letras:

formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (CNE/CES 492/2001, p. 30).

Assim como os *Macro-objetivos*, a presença de um objetivo próprio é outro aspecto comum aos cursos superiores. O objetivo de cada curso estaria fundamentado em um *currículo* que, em linhas gerais, e de acordo com as CNE/CES (492/2001, p. 29), “deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar”.

No curso de Letras, os elementos constituintes do currículo (os quais fundamentam o objetivo do curso) se organizam em uma estrutura composta de cinco eixos:

⁸ Insistimos que tais termos almejam dar maior clareza à exposição. As propostas de organização desse conteúdo, bem como os termos propostos, são aplicáveis somente a esta dissertação. Não compete à sua autora, nem é objetivo do presente trabalho, propor mudanças nas diretrizes vigentes acerca dos cursos de Letras.

1. Perfil dos Formandos;
2. Competências e Habilidades do Profissional de Letras;
3. Conteúdos Curriculares;
4. Estruturação do Curso;
5. Avaliação.

Cada eixo, por sua vez, possui objetivos e/ou competências e habilidades específicos⁹, os quais estão organizados nas próximas subseções, juntamente com comentários acerca da sua relação com a formação em ELE nos cursos de Letras-espanhol¹⁰.

Para facilitar a compreensão da organização proposta para as CNE/CES (492/2001), elaborou-se o esquema ilustrativo abaixo (Figura 1).

Figura 1 – proposta de organização das CNE/CES (492/2001)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados das CNE/CES (492/2001)

A menção aos cursos de Música e Física tem o objetivo de ilustrar alguns dos demais cursos que formam parte do Ensino Superior; já a faixa em verde ilustra os Macro-objetivos,

⁹ Seguiu-se a terminologia presente nas CNE/CES (492/2001), as quais não delimitam quais são os conceitos atrelados a cada termo empregado.

¹⁰ Na verdade, os elementos apontados se aplicam à formação em qualquer ênfase do curso de Letras que inclua a aprendizagem de uma língua não materna.

comuns aos cursos de nível Superior. O currículo, por sua vez, aparece sustentado pelos cinco eixos apontados anteriormente.

2.1.1 Eixo 1: Perfil dos Formandos

O perfil estabelecido para os formandos compreende uma série de objetivos e competências que devem ser alcançados no decorrer do curso. Como não estão listados nem numerados, propomos uma organização através da etiqueta objetivo/competência¹¹:

OBJETIVO/COMPETÊNCIA 1: “Ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas [*sic*] e culturais” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

OBJETIVO/COMPETÊNCIA 2: “ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

OBJETIVO/COMPETÊNCIA 3: “[*sc.* ser capaz de] compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

OBJETIVO/COMPETÊNCIA 4: “ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos [*sic*] e literários” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

Dentre os objetivos e competências listados, é possível afirmar que os de números 1 e 4 são os que mais se relacionam ao ensino-aprendizagem de ELE em cursos de Letras-espanhol, pois tratam de três dimensões fundamentais no estudo de uma língua, propostas por Baldinger (*apud* ALVES, 2014, p. 90-91). A primeira delas consiste na língua objeto, ou seja, a língua enquanto manifestação cultural de uma comunidade de falantes (através, por exemplo, da sua literatura). O objetivo/competência 1 traduz precisamente esta dimensão, que se refere ao conhecimento de uma língua a partir de uma perspectiva ontológica. A segunda dimensão é a metalinguagem de primeiro nível, conceito que se refere à capacidade de usar a língua objeto para falar dela mesma. Termos especializados, como ortografia, fonologia, grafema e fonema são exemplos de como a língua objeto é empregada para referir-se a si mesma, à sua organização e funcionamento. O objetivo/competência 4 abarca essa dimensão,

¹¹ Adotamos o termo objetivo/competência no intuito de reproduzir a terminologia presente nas CNE/CES (492/2001). Entretanto, é pertinente mencionar que as diretrizes não esclarecem a natureza específica de cada proposição; tampouco esclarecem os conceitos atrelados aos termos empregados no próprio documento.

pois conhecimento metalinguístico de primeiro nível nada mais é do que a capacidade de refletir sobre a língua. A terceira dimensão, por sua vez, corresponde à metalinguagem de segundo nível. Esse conceito se refere ao aporte teórico-metodológico da linguística, no qual emprega-se uma metalinguagem para explicar a metalinguagem já utilizada (*i.e.*, de primeiro nível). Essa dimensão, assim como a anterior, insere-se no objetivo/competência 4, pois constitui uma das questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários mencionados.

2.1.2 Eixo 2: *Competências e Habilidades do Profissional de Letras*

As competências e habilidades estão distribuídas tanto em uma lista de tópicos como no parágrafo seguinte à lista. No documento, salienta-se a necessidade de adquirir tais competências e habilidades, seja no meio universitário, seja fora dele. Reunimos todas nos tópicos numerados a seguir:

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 1: “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 2: “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 3: “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas [*sic*] e literárias, que fundamentam sua formação profissional” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 4: “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 5: “percepção de diferentes contextos interculturais” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 6: “utilização dos recursos da informática” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 7: “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 8: “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 9: “[aptidão a] atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins” (CNE/CES 492/2001, p. 30).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 10: “capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (CNE/CES 492/2001, p. 30-31).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 11: “[compromisso] com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências [*sic*] de sua atuação no mundo do trabalho” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

COMPETÊNCIA/HABILIDADE 12: “ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

As competências e habilidades que se relacionam mais estritamente ao ensino-aprendizagem de ELE em cursos de Letras-espanhol são as de número 1, 3 e 6. A competência/habilidade 1 diz respeito ao conhecimento do espanhol enquanto língua objeto. A competência/habilidade 3 corresponde à metalinguagem de segundo nível, ou seja, o conhecimento acerca das abordagens teóricas no estudo de línguas. Já a competência/habilidade 6 abarca todos os recursos, tais como as próprias *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TICs) em geral (ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo; cf. também seção 3.2.2, no capítulo 3), bem como softwares (*AntConc*, por exemplo) e bancos de dados (*corpora*, por exemplo, como o *Corpus del Español del Siglo XXI* (2016)), que podem auxiliar o profissional de Letras na tarefa de análise linguística.

2.1.3 Eixo 3: Conteúdos Curriculares

As CNE/CES (492/2001) são demasiado vagas ao apontar os conteúdos curriculares do curso de Letras. Em linhas gerais, apontam que esses conteúdos devem pertencer ao âmbito dos Estudos Linguísticos e dos Estudos Literários e que precisam estar situados nas dimensões social, intercultural e teórico-prática:

Os estudos lingüísticos [*sic*] e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática [...] de modo a dar prioridade à abordagem intercultural [...] (CNE/CES 492/2001, p. 31).

Para efeitos do curso de Letras-espanhol, a totalidade das orientações neste eixo incide sobre o ensino-aprendizagem de ELE. Conforme comentado em 2.1.1, a língua objeto na condição de manifestação cultural de uma comunidade de falantes, a metalinguagem de primeiro nível e a metalinguagem de segundo nível são dimensões relativas ao estudo da língua espanhola que se situam no âmbito dos estudos lingüísticos e literários.

2.1.4 Eixo 4: Estruturação do Curso

Neste eixo, as diretrizes são novamente vagas e demasiado sucintas. Menciona-se apenas a necessidade de estruturar os cursos de Letras em disciplinas de caráter obrigatório e opcional.

Na formação em ELE, as disciplinas possuem caráter obrigatório¹².

2.1.5 Eixo 5: Avaliação

O eixo da avaliação, assim como os dois eixos anteriores, também é pouco claro. O documento aponta cinco objetivos sobre os quais deve pautar-se o sistema de avaliação do curso de Letras. Esses objetivos se referem à avaliação como ferramenta de retroalimentação do curso em si, e não à avaliação de desempenho dos alunos em uma ou outra disciplina:

OBJETIVO 1: “coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

OBJETIVO 2: “validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

OBJETIVO 3: “orientação acadêmica individualizada” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

OBJETIVO 4: “adoção de instrumentos variados de avaliação interna” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

¹² Há algumas exceções, como no curso de Licenciatura em Letras-espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual as disciplinas correspondentes aos dois últimos níveis de aprendizagem do espanhol são de caráter opcional.

OBJETIVO 5: “disposição permanente de participar de avaliação externa” (CNE/CES 492/2001, p. 31).

Embora abrangentes na sua concepção, tais objetivos não contemplam a avaliação do desenvolvimento da autonomia dos estudantes durante o curso; tampouco a avaliação da autonomia dos estudantes que concluem o curso forma parte dos objetivos do eixo em questão.

2.2 Planejamento curricular de ELE

Um segundo fator que pode incidir sobre o ensino-aprendizagem de ELE diz respeito à ausência de documentos oficiais relativos ao planejamento curricular de língua espanhola para os cursos de Letras-espanhol. De acordo com o exposto na seção 2.1, as CNE/CES (492/2001) são um documento genérico e vago; não há qualquer menção específica a respeito do ensino-aprendizagem de ELE ou de outra língua. Como consequência, cada instituição de Ensino Superior é responsável pelo próprio planejamento curricular de ELE. Um dos inconvenientes de não haver uma base mínima unificada consiste, por exemplo, na falta de clareza em relação ao nível de desempenho em língua espanhola do estudante de Letras-espanhol.

A ausência de uma orientação geral acerca do currículo de ELE em cursos de Letras-espanhol pode favorecer o emprego de materiais que já possuam um planejamento curricular próprio: os livros didáticos. Por um lado, a vantagem de se empregar livros didáticos como materiais complementares no ensino-aprendizagem consiste no auxílio que essa classe de material pode oferecer em prol do desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem de ELE, conforme já comentado na Introdução.

Por outro lado, o emprego de livros didáticos em cursos de Letras-espanhol pode abrir margem para que o processo de ensino-aprendizagem de ELE nesses cursos seja influenciado pela concepção curricular subjacente às próprias obras. No caso dos livros didáticos de ELE, há um fator específico a ser considerado: a ampla maioria é compilada na Espanha, conforme dados presentes em Eres Fernández et al. (2012). Uma das consequências de sua origem peninsular consiste na adoção de uma mesma base curricular para o ensino-aprendizagem de ELE: o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006).

O PCIC (2006) advém de um conjunto de diretrizes presentes no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001). O QECRL (2001) foi publicado pelo

Conselho da Europa com o objetivo de unificar as diretrizes gerais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em solo europeu. A iniciativa possui uma abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras e busca contribuir para a elaboração de currículos, exames de proficiência, materiais didáticos, entre outros, a partir de uma mesma base comum. Essa base consiste em uma escala de seis níveis de referência, divididos entre iniciais (A1 e A2), avançados (B1 e B2) e superiores (C1 e C2) (terminologia do PCIC (2006), tradução nossa). Para cada nível há uma série de descritores de desempenho na língua estrangeira relacionados às quatro habilidades (compreensão escrita e oral e produção escrita e oral).

Os descritores dos níveis de referências do QECRL (2001) são de caráter geral, sem ênfase em uma língua específica. Com o intuito de atualizar as orientações curriculares vigentes acerca do ensino-aprendizagem de ELE, o Instituto Cervantes (instituição de ensino de ELE distribuída em diversos países) aplicou as diretrizes presentes no QECRL (2001) à língua espanhola. Como resultado, veio à luz o PCIC (2006), um documento que orienta o ensino-aprendizagem de ELE sob um viés comunicativo e que, a partir de inventários de itens específicos, associa cada item a um nível de aprendizagem correspondente.

Um aspecto fundamental presente no PCIC (2006) diz respeito às diretrizes acerca do perfil de estudante de ELE a ser promovido no ensino-aprendizagem comunicativo da língua. Muito além de se dirigir a indivíduos adultos (PCIC, 2006a, p. 23)¹³, o PCIC (2006) estabelece três dimensões básicas a partir das quais se deve pautar o ensino de ELE: *agente social, falante intercultural e aprendiz autônomo*. Primeiramente, para infundir a dimensão de agente social, o ensino-aprendizagem de ELE pautado nas diretrizes do PCIC (2006) deve auxiliar o estudante a “conhecer os elementos que constituem o sistema da língua e ser capaz de desenvolver-se nas situações habituais de comunicação que se dão na interação social”¹⁴ (PCIC, 2006a, p. 74).

Em segundo lugar, para inculcar a dimensão de falante intercultural, o ensino-aprendizagem de ELE precisa desenvolver no estudante a capacidade de “identificar os aspectos relevantes da nova cultura à qual tem acesso através do espanhol e estabelecer pontes entre a cultura de origem e a dos países falantes de espanhol”¹⁵ (PCIC, 2006a, p. 74, tradução nossa).

¹³ Em sua introdução, o PCIC (2006) esclarece que as orientações propostas foram pensadas para um público de estudantes adultos de ELE.

¹⁴ [conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social].

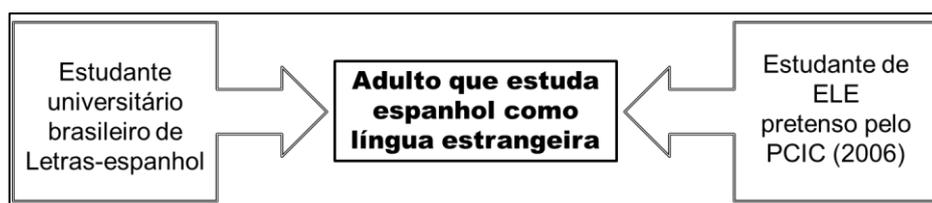
¹⁵ [identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes].

Em terceiro lugar, para desenvolver no estudante a dimensão de aprendiz autônomo, o ensino-aprendizagem de ELE deverá estimulá-lo a

fazer-se gradualmente responsável por seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia suficiente para continuar avançando em seu conhecimento do espanhol mais além do próprio currículo, em um processo que possa prolongar-se ao longo de toda a vida (PCIC, 2006a, p. 74, tradução nossa)¹⁶.

Curiosamente, as diretrizes presentes no PCIC (2006) acerca das dimensões a serem desenvolvidas no estudante de ELE são complementares às das CNE/CES (492/2001) em relação ao estudante de Letras-espanhol. Primeiramente, o perfil do estudante de Letras-espanhol é o mesmo perfil de estudante de ELE ao qual se aplicam as orientações do PCIC (2006): um adulto que estuda espanhol como língua estrangeira. A Figura 2 a seguir ilustra essa convergência.

Figura 2 – Perfil do estudante de ELE



Fonte: elaboração própria da figura a partir de informações das CNE/CES (492/2001) e do PCIC (2006)

Em segundo lugar, parte dos objetivos, competências e habilidades das CNE/CES (492/2001) estão também presentes no PCIC (2006), mas de maneira aprofundada, sob a forma das dimensões a serem desenvolvidas nos estudantes de ELE. A dimensão de agente social, por exemplo, se relaciona diretamente com o domínio das quatro habilidades na língua estrangeira estabelecido pelas CNE/CES (492/2001, p. 30). A dimensão de falante intercultural se relaciona com a competência de identificar contextos interculturais (CNE/CES, 492/2001, p. 30). A necessidade de o aluno ser um aprendiz autônomo, por sua vez, guarda relações com o terceiro Macro-objetivo do Ensino Superior (v. seção 2.1), que diz respeito ao desenvolvimento de uma autonomia no estudante.

O Quadro 1 ilustra o grau de complementaridade e aprofundamento comentado acima.

¹⁶ [hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida].

Quadro 1 – Complementaridade entre CNE/CES (492/2001) e PCIC (2006)

CNE/CES (492/2001)	PCIC (2006)
<p>Competências</p> <p>“Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”. (CNE/CES, 492/2001, p. 30)</p>	<p>Agente social</p> <p>“conhecer os elementos que constituem o sistema da língua e ser capaz de desenvolver-se nas situações habituais de comunicação que se dão na interação social” (PCIC 2006a, p. 74, tradução nossa).</p>
<p>Habilidades</p> <p>“Percepção de diferentes contextos interculturais”. (CNE/CES, 492/2001, p. 30)</p>	<p>Falante intercultural</p> <p>“identificar os aspectos relevantes da nova cultura à qual tem acesso através do espanhol (...)” (PCIC 2006a, p. 74, tradução nossa).</p>
<p>Macro-objetivos</p> <p>“abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno”. (CNE/CES, 492/2001, p. 29)</p>	<p>Aprendiz autônomo</p> <p>“fazer-se gradualmente responsável por seu próprio processo de aprendizagem, com autonomia suficiente (...)” (PCIC 2006a, p. 74, tradução nossa).</p>

Fonte: elaboração própria do quadro a partir de informações das CNE/CES (492/2001) e do PCIC (2006)

A consonância entre as diretrizes que regem o ensino de ELE nos cursos de Letras-espanhol e aquelas que regem o ensino de ELE por meio das orientações do PCIC (2006) permitem o uso da escala de níveis deste último como guia para elencar os recursos linguísticos para cada etapa do ensino-aprendizagem de ELE.

O terceiro fator que pode incidir sobre a formação em ELE do estudante e Letras-espanhol diz respeito aos instrumentos que podem auxiliar no desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem de ELE.

2.3 Materiais didáticos

De acordo com o exposto na Introdução, um dos meios de se alcançar a autonomia na aprendizagem de ELE envolve o emprego de materiais didáticos como um recurso auxiliar durante a formação em língua espanhola. No Brasil, segundo dados levantados por Eres Fernández et al. (2012) a respeito da disponibilidade de materiais didáticos de ensino-aprendizagem de ELE no mercado brasileiro, a oferta desse tipo de material varia conforme a classe de material e, em alguns casos, com o nível de aprendizagem de ELE a quem cada material se dirige. Ao se analisarem os dados da pesquisa (ERES FERNÁNDEZ et al., 2012, p. 44), percebe-se que os livros didáticos constituem a maior parcela de materiais didáticos

disponíveis: 657 coleções¹⁷. O segundo tipo de material em maior quantidade são os dicionários, com 253 obras; as gramáticas e cursos de gramática, por sua vez, somam 82 coleções.

Dentre as coleções de livros didáticos, há muitas que não especificam o nível de aprendizagem de ELE do estudante a quem se dirigem¹⁸; as coleções que o fazem, por outro lado, empregam, em grande parte, a escala de níveis do QECRL (2001) presente no PCIC (2006). Os níveis A1 e A2 são contemplados por 38 e 43 coleções, respectivamente. Alguns exemplos são *Vuela* (ÁLVAREZ MARTÍNEZ; BLANCO CANALES, 2005) (A1, A2), *Etapas Plus* (EQUIPO ENTINEMA, 2010) (A1, A2) e *Pasaporte* (CERROLAZA et al., 2010) (A1, A2). Os níveis B1 e B2, por sua vez, estão presentes em 39 (B1) e 16 (B2) coleções, como *Mañana* (ALZUGARAY ZARAGÜETA et al., 2007) (B1), *Todas las voces* (CHAMORRO et al., 2010) (B1) e *A Fondo* (CORONADO GONZÁLEZ et al., 2003) (B2). Já os níveis C1 e C2 são atendidos por 10 (C1) e 4 (C2) coleções, tais como *Método de Español para Extranjeros* (MILLARES, 2010) (C1, C2) e *Sueña* (BLANCO CANALES et al., 2007) (C1).

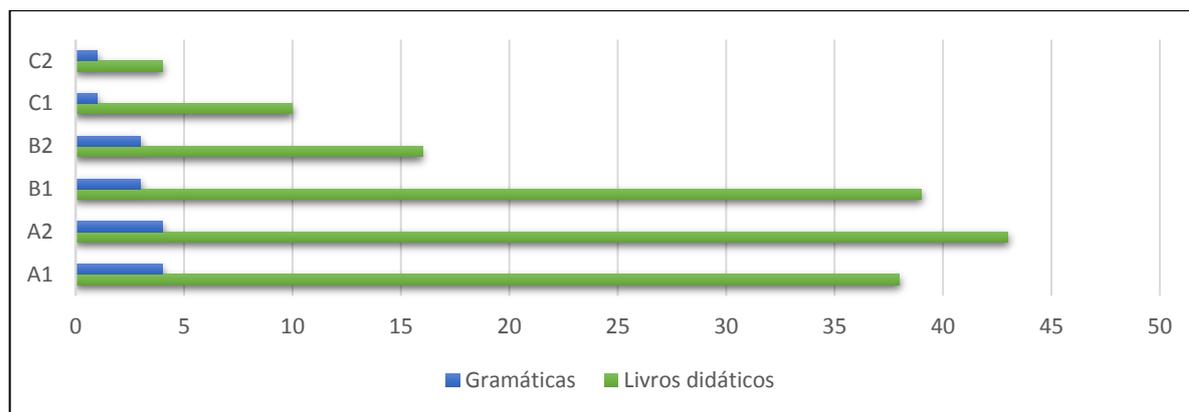
Ao analisar a relação entre os livros didáticos elencados por Eres Fernández et al. (2012) e o nível almejado, percebe-se que há uma diferença considerável entre a quantidade de livros para níveis A1, A2 e B1 em relação aos livros para níveis B2, C1 e C2; os dois últimos níveis, de modo particular, são os que mais carecem de livros didáticos específicos.

No tocante às gramáticas, são poucas as que se destinam a estudantes de ELE. Destas, apenas quatro estão organizadas conforme níveis de aprendizagem de ELE: a) *Competencia gramatical em uso* (GONZÁLEZ HERMOSO et al., 2008) para níveis A1, A2, B1 e B2; b) *Gramática de uso del español – teoría y práctica* (ARAGONÉS; PALENCIA, 2007) para os seis níveis de referência; c) *Gramática nível elemental* (A1, A2) / medio (B1) / avanzado (B2) (MORENO GARCÍA et al., 2007); e d) *Tu Pasaporte en Gramática* (CERROLAZA; JUSTO, 2010) para os níveis A1 e A2. Da mesma forma que ocorre com os livros didáticos, nota-se uma escassez de coleções que atendam os níveis superiores (C1 e C2). No Gráfico 1, a seguir, ilustramos a relação entre livros didáticos e gramáticas disponíveis no Brasil para cada nível de ensino-aprendizagem de ELE:

¹⁷ Em nossa contagem, consideramos livros didáticos as seguintes categorias de materiais elencadas por Eres Fernández et al. (2012): Livros didáticos – Ensino Fundamental – 1º a 5º ano (18 coleções); Livros didáticos – Ensino Fundamental – 6º a 9º ano (34 coleções); Livros didáticos – Ensino Médio (36 coleções); Livros didáticos – diversos (214 coleções); Livros de exercícios (34 coleções); Livros de apoio gramatical, lexical, sintático, ortográfico e textual (227); e Livros de apoio para professores e futuros professores (com caráter didático) (94 coleções).

¹⁸ Não foram considerados nessa análise os livros de apoio para professores e futuros professores, pois não foi possível acessar a lista completa desses materiais.

Gráfico 1 – quantidade de livros didáticos e gramáticas x níveis de aprendizagem de ELE



Fonte: elaboração própria do gráfico a partir de informações de Eres Fernández et al. (2012)

O terceiro tipo de material didático elencado por Eres Fernández et al. (2012) são os dicionários. Dentre os dicionários de língua presentes na lista dos autores, é evidente a massiva presença de dicionários monolíngues para falantes de espanhol como língua materna; são aproximadamente 106 obras, muitas das quais estão presentes no Panorama abrangente da Lexicografia Hispânica proposto no capítulo 5. Os demais compreendem dicionários bilíngues para o par de línguas português-espanhol (cerca de 49 obras) e dicionários monolíngues para aprendizes de ELE (apenas 3). Ao contrário dos livros didáticos e gramáticas citados anteriormente, não há dicionários que se dirijam ao público de ELE através da escala de níveis do QECRL (2001). Contudo, não está descartada a possibilidade de uso de dicionários como um recurso auxiliar durante o ensino-aprendizagem de ELE. Trabalhos como Borba (2014), por exemplo, confirmam a viabilidade de emprego de dicionários monolíngues para falantes de espanhol como língua materna como recurso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem de ELE entre estudantes universitários brasileiros de níveis iniciais.

3 A AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Apesar da autonomia constituir um conceito chave para o ensino-aprendizagem de línguas, tal como defendem documentos como as CNE/CES (492/2001) e o PCIC (2006), e de ser bastante mencionado, poucas vezes aparece exposto de uma maneira minuciosa. Na Introdução, na tentativa de elucidar melhor o conceito, reproduziu-se uma definição bastante sucinta do termo proposta por Richards e Schmidt (2002). Entre outros fatores, os autores aludem à relação existente entre autonomia e materiais didáticos – sem, no entanto, mencionar como promover dita autonomia. Uma definição que segue na mesma esteira de Richards e Schmidt (2002) é a do *Diccionario de Términos Clave de ELE* (DiClavELE, s.d.):

Por autonomia na aprendizagem se entende a capacidade que desenvolve o aluno para organizar seu próprio processo de aprendizagem. Diferente da autonomia, de caráter espontâneo e inconsciente, que cada pessoa pode exercer na vida cotidiana, a autonomia na aprendizagem é intencional, consciente, explícita e analítica. Seu exercício implica a determinação do aprendiz de ser responsável e de tomar decisões pessoais sobre sua aprendizagem, bem como a vontade de participar, junto com o docente, da negociação dos seguintes aspectos: a identificação das próprias necessidades de aprendizagem e a definição de seus objetivos; o planejamento das aulas; a seleção de conteúdos e o estabelecimento de uma sequência; a seleção de materiais didáticos adequados; o treinamento no uso de técnicas e estratégias diversas, mas de maneira especial as de aprendizagem e as metacognitivas; e, finalmente, a realização da autoavaliação. (...) ¹⁹ (DiClavELE, s.d, s.v. *autonomía en el aprendizaje*, tradução nossa).

Da mesma forma que a de Richards e Schmidt (2002) (v. capítulo 1), essa definição aponta para a autonomia enquanto capacidade a ser desenvolvida pelos estudantes de línguas e menciona aspectos relacionados. No entanto, carece-se de uma orientação acerca de questões que a definição do termo naturalmente não trata, tais como possíveis abordagens para a promoção da autonomia e a relação específica com os materiais didáticos.

Algumas respostas para essas questões podem ser encontradas em Benson (2001). Em seu trabalho, o estudioso trata, entre outros aspectos, da promoção da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas. No entanto, para que se possa compreender as possíveis abordagens

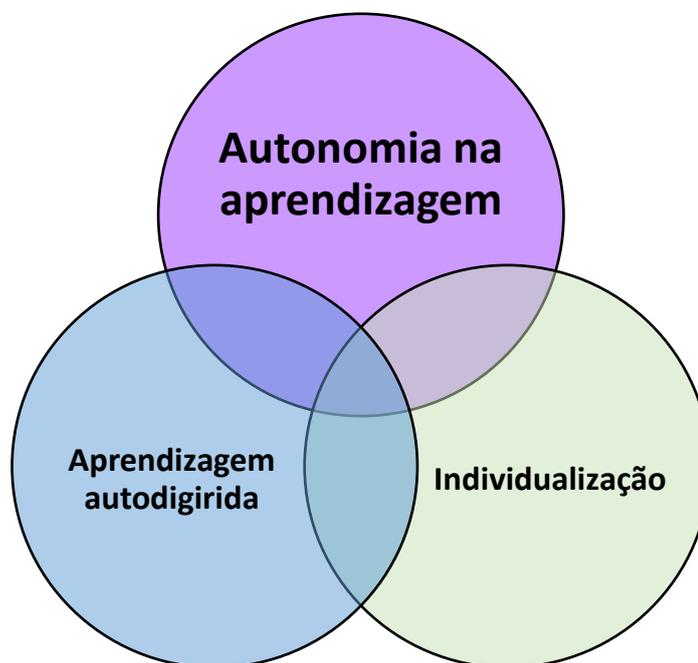
¹⁹ [Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiz de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didáticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación. (...)].

para a promoção da autonomia, faz-se necessário esclarecer acerca da origem do termo, sua relação com outros termos e suas delimitações. Esses temas serão comentados nas subseções a seguir.

3.1 Autonomia: origem, definição e termos relacionados

Por vezes, o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas se confunde com as noções de aprendizagem autodirigida [*self-directed learning*] e individualização [*individualization*]. Por um lado, foi a partir da noção de aprendizagem autodirigida que surgiu o conceito de autonomia na aprendizagem na segunda metade do século XX. Por outro lado, não raras vezes os estudiosos da área de ensino de línguas consideraram a individualização, por exemplo, como uma das manifestações da autonomia. Na verdade, o conceito de autonomia possui pontos de convergência e de divergência em relação à aprendizagem autodirigida e à individualização. A Figura 3 abaixo ilustra essa afirmação:

Figura 3 – Relação de autonomia com aprendizagem autodirigida e individualização



Fonte: elaboração própria

Para evitar possíveis equívocos acerca da autonomia, é importante compreender como o termo passou a se relacionar com o ensino-aprendizagem de línguas.

A autonomia passou a formar parte das pautas do ensino de línguas apenas em 1971, por meio de um projeto do Conselho da Europa. Este projeto visava investir em oportunidades de aprendizagem de línguas modernas no âmbito do ensino-aprendizagem de adultos. Na época, estudiosos passaram a interessar-se pelo modo como indivíduos adultos conduziam seu processo de ensino-aprendizagem em ambientes não formais através de uma abordagem de aprendizagem autodirigida (BENSON, 2001, p. 33). A aprendizagem autodirigida

descreve o processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos de aprendizagem, identificar os recursos humanos e materiais para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas e avaliar os resultados obtidos nessa atividade (KNOWLES apud BENSON 2001, p. 33. Tradução nossa)²⁰.

Uma das consequências da aprendizagem autodirigida foi a construção de centros de autoacesso [*self-access language learning centres*]. Nesses centros, se disponibiliza aos interessados uma ampla gama de materiais didáticos, audiovisuais e softwares para estimular a aprendizagem autodirigida.

Benson (2001, p. 34-35) destaca que a semelhança entre autonomia e aprendizagem autodirigida rendeu muitos desacordos entre estudiosos. As grandes diferenças entre ambas residem no fato de que a aprendizagem autodirigida prescinde de um ambiente de ensino formal e conta com indivíduos que já possuem motivação própria suficiente para aprender uma língua estrangeira. Já a autonomia na aprendizagem, por sua vez, passou a ser considerada como uma capacidade a ser fomentada em ambientes formais de ensino, nos quais muitas vezes faz-se necessário motivar os estudantes em relação à própria aprendizagem. Ainda conforme Benson (2001, p. 9), por muito tempo a aprendizagem autodirigida foi considerada como uma forma de se desenvolver a autonomia na aprendizagem; o autor, no entanto, defende que a primeira não necessariamente conduz à segunda (v. seção 3.2 para mais detalhes).

Além da aprendizagem autodirigida, a autonomia na aprendizagem por vezes foi tratada como sinônimo de individualização, principalmente durante o início das investigações em autonomia (décadas de 1970 e 1980) (BENSON, 2011, p. 11). A individualização consiste em uma noção de ensino na qual o professor prepara um determinado programa de ensino exclusivo para um determinado aluno. A razão pela qual a individualização se confunde com autonomia na aprendizagem é que ambas as perspectivas compartilham de uma concepção de

²⁰ [describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluative learning outcomes]

aprendizagem centrada nas necessidades dos estudantes. No entanto, a individualização está mais relacionada a uma aprendizagem individual, sem a presença de outros estudantes, e à aprendizagem autodirigida, em centros de autoacesso. Além disso, na individualização, o aluno não participa das decisões tomadas pelo professor em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento da autonomia, por outro lado, passou a ser associado à aprendizagem interdependente (*i.e.*, onde o estudante interage com um professor e com seus colegas em um mesmo ambiente de aprendizagem) e a uma perspectiva colaborativa de co-construção do conhecimento.

Atualmente, e além da concepção centrada no estudante, o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas também está relacionado com o ensino a partir de uma abordagem comunicativa (BENSON, 2001, p. 17). O objetivo da abordagem comunicativa é

capacitar o aprendiz para uma comunicação real -não apenas na vertente oral, mas também na escrita- com outros falantes da LE [*i.e.* língua estrangeira]; com este propósito, no processo de instrução com frequência se empregam textos, gravações e materiais autênticos e se realizam atividades que procuram imitar com fidelidade a realidade fora da aula (DiClavELE, s.a., s.v. *enfoque comunicativo*. Tradução nossa)²¹.

Consequentemente, a sala de aula passa a ser vista também como um contexto social – e não apenas como um ambiente para promoção da aprendizagem de línguas. No tocante à autonomia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a capacidade de interagir em situações de comunicação converteu-se em um pré-requisito para desenvolver dita autonomia (LITTLE, 1996 *apud* BENSON, 2001, p.14).

Com base no exposto até o momento e nas considerações de Benson (2001), reunimos no Quadro 2 os limites do conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas.

Quadro 2 – O que é e o que não é autonomia na aprendizagem

O QUE É AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM?	O QUE NÃO É AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM?
iniciativa de fazer-se responsável pelo próprio processo de aprendizagem e de tomar decisões	ausentar-se das decisões acerca do processo de aprendizagem, sendo estas tomadas apenas pelo professor (= individualização)
capacidade a ser promovida durante o ensino-aprendizagem	capacidade prévia já apresentada pelos estudantes (= aprendizagem autodirigida)
capacidade a ser desenvolvida em ambientes formais de	capacidade que prescinde de um ambiente formal de

²¹ [capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula]

ensino, em interação com outros estudantes e com o professor	ensino, de outros estudantes e de um professor (= aprendizagem autodirigida e individualização)
concepção de aprendizagem interdependente de co-construção do conhecimento	concepção de aprendizagem em isolamento (= individualização e aprendizagem autodirigida)
concepção de ensino-aprendizagem centrada nas necessidades dos estudantes	

Fonte: elaboração própria do quadro a partir de Benson (2001)

Em suma, e de acordo com Benson (2001), a autonomia é a capacidade de tomar iniciativas em relação ao próprio ensino-aprendizagem e de decidir quais conteúdos, métodos de ensino e materiais didáticos são os mais adequados para si, além de autoavaliar-se. Essa capacidade surge a partir da interação de um estudante com seus colegas e com seu professor, em um processo de tomada de decisões e de construção do conhecimento em conjunto a partir das necessidades dos estudantes. A autonomia é algo a ser promovido junto aos estudantes em ambientes de ensino formal, ao mesmo tempo em que se deve promover também a motivação dos estudantes em relação à sua própria necessidade de aprendizagem.

Algumas das proposições que definem o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras comentadas ao longo deste capítulo permitem estabelecer com maior precisão o que significa cumprir com o objetivo geral deste trabalho (qual seja, contribuir para o desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem da língua espanhola entre estudantes de Letras-espanhol por meio do emprego de dicionários monolíngues). Em primeiro lugar, o ambiente no qual estão inseridos os alunos de Letras-espanhol, beneficiários de nossa proposta, é o mesmo para o qual se estabelece que seja promovida a autonomia – uma sala de aula de ensino formal, onde há oportunidade de interação dos estudantes com o professor e com seus colegas. Em segundo lugar, desenvolver a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol significa desenvolver a capacidade de identificar as próprias necessidades de aprendizagem. Em terceiro lugar, e a partir do anterior, ser autônomo por meio do emprego de materiais didáticos (em nosso caso, dicionários) consiste em ser capaz de escolher e tomar decisões a respeito de qual obra atenderia melhor às próprias necessidades.

Por meio da correlação entre recursos linguísticos de ELE e dicionários monolíngues para falantes de espanhol como língua materna, prevista nos objetivos específicos (seção 1.1.2 da introdução), o presente trabalho almeja oferecer subsídios para auxiliar na escolha de uma obra lexicográfica adequada conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes de ELE de níveis avançados e superiores.

No decorrer desta seção, pretendeu-se elucidar o conceito de autonomia para situar melhor o objetivo geral da dissertação. Por outra parte, *como* promovê-la no ensino-aprendizagem de línguas será o tema da próxima seção.

3.2 A promoção da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

A implantação da autonomia como um dos objetivos do ensino-aprendizagem de línguas e o desenvolvimento da autonomia em sala de aula estão diretamente relacionados à existência de uma metodologia. Infelizmente, não há orientações específicas sobre o particular; tampouco se sabe como medi-la. Ambas as limitações convertem o desenvolvimento da autonomia em um objetivo ainda difuso.

Frente a tais dificuldades, Benson (2001, p. 104) chega a manifestar uma opinião desnecessariamente pessimista, afirmando que "muitos professores de língua concordariam que a autonomia é uma boa ideia na teoria, mas um tanto idealista como um objetivo do ensino de línguas na prática"²² (tradução nossa). Entretanto, é importante salientar que semelhante opinião ignora outras perspectivas a partir das quais se pode tratar a autonomia. O próprio Benson (2001, p. 111) admite em seguida que, apesar das limitações mencionadas, é possível fomentar a autonomia a partir de determinadas abordagens que ampliam a capacidade dos estudantes de controlar o próprio processo de aprendizagem. Tais abordagens se reúnem em seis categorias, as quais são comentadas a seguir.

3.2.1 Abordagens baseadas em recursos [resource-based approaches]²³

Este tipo de abordagem se fundamenta na livre escolha e emprego de materiais didáticos pelos estudantes. Trata-se de uma das perspectivas com maior influência no ensino-aprendizagem de línguas, com três propostas correspondentes: a) aprendizagem autônoma de língua; b) aprendizagem por autoinstrução; e c) ensino a distância.

Em primeiro lugar, a aprendizagem autônoma de língua [*self access language learning*] envolve a oferta massiva de materiais didáticos em suporte eletrônico e em papel para auxiliar o estudante na realização de tarefas linguísticas. Está bastante associada aos já

²² [Many language teachers would agree that autonomy is a good idea in theory, but somewhat idealistic as a goal of language teaching in practice]

²³ Elegeu-se o equivalente em português mais próximo do original em inglês *approach* tanto para esta como para as demais subseções (até 3.2.6). Não forma parte dos objetivos deste trabalho propor novas terminologias nem discutir qual termo seria mais adequado.

mencionados centros de autoacesso, alguns dos quais tentam oferecer também oportunidades de intercâmbio, salas para estudo em grupo, serviço de aconselhamento, entre outros serviços. (BENSON, 2001, p. 114). Conforme Benson (2001, p. 115), trata-se de uma abordagem consideravelmente aceita entre estudantes, professores e os responsáveis pelo financiamento dos centros.

No Brasil, são raros os centros de autoacesso disponíveis. Alguns exemplos são o *Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras*, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e o *Centro Autônomo de Aprendizagem de Línguas*, na Universidade Católica de Pelotas²⁴. Para os estudantes brasileiros de Letras-espanhol, as bibliotecas universitárias constituem, guardadas as proporções, o que há de mais semelhante a um centro de autoacesso.

A aprendizagem autônoma de língua prevê apenas a disponibilização de uma vasta gama de materiais didáticos aos estudantes de língua. Segundo Benson (2001, p. 121), esperava-se que os estudantes frequentassem os centros de autoacesso por iniciativa própria. Entretanto, o próprio ato de se dirigir a um ambiente assim e ainda buscar materiais didáticos exige um grau de iniciativa que apenas quem já minimamente autônomo pode manifestar. Isso significa que os centros de autoacesso e a própria abordagem autônoma de língua, por si só, não promovem a autonomia; ao contrário, o sucesso dessa abordagem depende do intermédio de professores junto aos estudantes para a utilização do espaço e dos recursos didáticos oferecidos (BENSON, 2001, p. 121-122). Em outras palavras, percebe-se que a abordagem só funciona se for considerada como uma abordagem auxiliar em relação à aprendizagem formal em sala de aula. Para os estudantes brasileiros de Letras-espanhol – os quais, muitas vezes, têm acesso a materiais didáticos através da biblioteca da sua instituição –, o sucesso dessa abordagem depende do intermédio dos professores tanto na apresentação dos recursos didáticos disponíveis nas bibliotecas como na orientação para a escolha desses materiais. É pertinente observar que a aprendizagem autônoma de língua é a abordagem que contempla o emprego de dicionários em sala de aula como material didático auxiliar.

Em segundo lugar, a aprendizagem por autoinstrução [*self-instruction learning*] envolve o emprego de materiais de autoaprendizagem. Nesse tipo de abordagem, não há a presença de professores ou outros estudantes, o que enquadra essa abordagem sob a perspectiva da individualização. Um exemplo de material didático compilado a partir dessa

²⁴ O *Centro Autônomo de Aprendizagem de Línguas* parece não mais formar parte da Universidade Católica de Pelotas. As únicas informações encontradas a respeito das referidas instalações datam do início dos anos 2000 (cf. NICOLAIDES, 2003).

abordagem é o *Espanhol para leigos* (KRAYNAK et al., 2014), a qual constitui-se de um livro-texto com exercícios e CD-ROM com arquivos de áudio.

Em terceiro lugar, o ensino à distância [*distance learning*] se assemelha à aprendizagem por autoinstrução no que diz respeito à individualização – ainda que, por outro lado, existam professores envolvidos na compilação e fornecimento dos recursos informáticos necessários (cf. 3.2.2 para algumas opções desse tipo de recurso).

Para que as três abordagens tenham sucesso, é fundamental a mediação do professor junto aos estudantes na determinação de necessidades de aprendizagem, no auxílio na escolha dos materiais mais adequados a essas necessidades e na busca por esses materiais. No que concerne ao presente trabalho, a escolha de obras adequadas às diferentes necessidades de aprendizagem se relaciona diretamente com o objetivo específico de correlacionar recursos linguísticos de ELE com as informações linguísticas disponíveis em dicionários de espanhol.

3.2.2 *Abordagens baseadas em tecnologia* [technology-based approaches]

Benson (2001, p. 136-141) menciona duas alternativas de abordagens baseadas em tecnologia: aprendizagem de língua assistida por computador [*computer-assisted language learning*] e aprendizagem via internet.

A perspectiva da aprendizagem de língua assistida por computador está intimamente relacionada com as abordagens baseadas em recursos (em especial com o ensino a distância), principalmente porque espera-se que o estudante seja capaz de tomar a iniciativa de usar os *softwares* disponíveis. Benson (2001, p. 137-138) identifica ao menos três etapas na sua evolução, conforme permitiam os avanços na tecnologia. Primeiramente, eram desenvolvidos *softwares* para elaboração de tarefas de múltipla escolha. Em seguida, lançaram-se programas mais elaborados e voltados para a resolução de problemas, como os jogos. Em um terceiro momento, incentivou-se o uso de ferramentas que, embora não fossem desenvolvidas para aprendizagem de línguas, envolviam processamento e concordância de palavras e bases de dados computadas a partir de textos.

As principais críticas às duas primeiras etapas identificadas por Benson (2001) dizem respeito a um aspecto inerente aos *softwares* de computador: a limitação das respostas consideradas corretas às respostas pré-programadas. Argumentava-se que a restrição de respostas possíveis limitava a autonomia do estudante e o deixava dependente da tutoria do computador. No tocante à terceira etapa, as críticas apontavam para o fato de que o uso de

processadores de palavras e bancos de dados requerem um certo grau de autonomia por parte dos estudantes.

Já sob a perspectiva de aprendizagem via internet, Benson (2001, p. 139) considera que os principais recursos disponíveis são o e-mail, os fóruns de discussão online e a criação de sites próprios (*blogs* disponibilizados em plataformas como o *PBworks*, por exemplo). Para o autor, algumas das vantagens oferecidas pela internet são a aprendizagem colaborativa entre colegas e entre os alunos e o professor e ainda a proximidade com situações reais de interação.

Não se pode deixar de considerar que, entre a data de publicação da obra de Benson (2001) e o momento da redação da presente dissertação, houve um avanço considerável em relação aos recursos tecnológicos, tanto os que foram desenhados para fins de ensino-aprendizagem como aqueles que, apesar de não serem elaborados para essa finalidade, são usados para tal (processadores de palavras, por exemplo). Por um lado, alguns sites e aplicativos para celular tentam, da mesma forma que os recursos da aprendizagem assistida por computador, oferecer ao estudante de línguas estrangeiras a oportunidade de aprender uma língua estrangeira a partir da tutoria de um programa. Alguns exemplos são o *Busuu* e *Duolingo*.

Já outros recursos tentam criar um ambiente virtual de aprendizagem que possibilite interação dos estudantes entre si e com o professor. É o caso do *Moodle* e do *Edmodo*, por exemplo, os quais permitem criação de turmas ou grupos e cujo conteúdo pode ser acessado somente pelos participantes cadastrados pelo professor. Há ainda outros *softwares* semelhantes de aprendizagem colaborativa que oferecem recursos específicos. Alguns exemplos são: a) o *Padlet*, um software que permite a construção conjunta de painéis interativos e possibilita a inserção de palavras-chave, vídeos, imagens, áudio, entre outros recursos; b) *Word Cloud*, que permite a criação de nuvens de palavras que podem ser compartilhadas com outros indivíduos; c) *Cmap tools*, o qual permite a construção individual ou conjunta de mapas conceituais; e d) *Voki*, um *software* que almeja auxiliar tanto na compreensão como na produção oral através de gravações de áudio que o professor pode enviar aos alunos e vice-versa.

Além dos *softwares* comentados *ad supra*, alguns materiais didáticos, como certos dicionários de língua, publicados inicialmente em suporte impresso, são disponibilizados também em versões eletrônicas – o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 2014), por exemplo, além de seu suporte impresso, pode ser acessado na internet e através de um aplicativo para *smartphone*.

Por outro lado, entre os recursos que não foram pensados para fins de ensino-aprendizagem, mas que, eventualmente, podem ser empregados para tal fim, estão algumas redes sociais, como *Facebook* e *Whatsapp*, e *corpora*, como o *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES, 2016).

As abordagens baseadas em tecnologia têm a vantagem de contar com uma infinidade de recursos que podem auxiliar no desenvolvimento de uma autonomia no ensino-aprendizagem de línguas. No entanto (e da mesma forma que as abordagens baseadas em recursos), dependem da mediação de um professor para que possam efetivamente fomentar a autonomia junto a estudantes que ainda precisam desenvolver essa capacidade. No ensino-aprendizagem formal em sala de aula, no qual inserem-se alunos de Letras-espanhol, a aplicação de abordagens baseadas em tecnologia em prol do desenvolvimento da autonomia na aprendizagem requer uma mediação do professor no tocante a: a) critérios de escolha do recurso mais apropriado; b) orientação para manejo da ferramenta; e c) no caso dos ambientes virtuais de aprendizagem, gerenciamento da ferramenta e acompanhamento do desempenho dos alunos pelo professor.

3.2.3 *Abordagens baseadas no estudante* [learner-based approaches]

As abordagens baseadas no estudante dizem respeito ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de língua. De acordo com Richards e Schmidt (2010, s.v. *learning strategy*), “na aprendizagem de segunda língua, uma estratégia é, normalmente, um comportamento intencional ou potencialmente intencional atrelado à meta de aprendizagem”²⁵. Conforme Benson (2001, p. 149), a razão de ser desse tipo de abordagem é preparar os estudantes de língua com estratégias de aprendizagem para que os mesmos possam usufruir melhor das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas abordagens comentadas anteriormente (3.2.1 e 3.2.2).

Contudo, Benson (2001) é pouco claro na exposição das abordagens baseadas no estudante, em parte porque ainda existem poucos estudos empíricos acerca do tema. As únicas distinções apontadas pelo autor correspondem a uma instrução explícita do professor em relação às estratégias de aprendizagem [*language-learning strategies*] e a uma atitude reflexiva do aprendiz [*learner reflection*]. A primeira diz respeito a determinados comportamentos e estratégias que seriam passíveis de serem ensinados por um professor e que

²⁵ [In second language learning, a strategy is usually an intentional or potentially intentional behaviour carried out with the goal of learning]

contribuiriam com o processo de aprendizagem de uma língua. Já a segunda está relacionada a medidas de incentivo para que os estudantes trabalhem em conjunto para resolver tarefas, expor as dificuldades de cada um, discutir acerca do desempenho dos colegas, entre outros aspectos; segundo Benson (2001, p. 150), tais medidas fomentariam a autonomia na aprendizagem de línguas. Benson (*ibid*) observa ainda que o sucesso desse tipo de abordagem reside na sua combinação com a abordagem contígua; ou seja, o estímulo a uma atitude reflexiva em prol do desenvolvimento da autonomia só traz benefícios aos estudantes se combinada com instrução explícita – e vice-versa.

Em ambas as abordagens baseadas no estudante, a figura do professor se destaca na condição de mediador. Sua aplicação em prol da autonomia de estudantes de Letras-espanhol com o auxílio de dicionários significa atrelar o ensino das habilidades requeridas para usar um dicionário (*i.e.*, instrução explícita) a determinadas tarefas linguísticas que demandem o emprego de um dicionário e mobilizem os estudantes a trabalhar juntos e analisar o desempenho uns dos outros, por exemplo (*i.e.*, atitude reflexiva). É importante salientar que as demandas mais atuais no campo da (meta)lexicografia apontam justamente para a necessidade de se aplicar metodologias de ensino-aprendizagem correspondentes às abordagens baseadas no estudante. Alguns pesquisadores, como Chi (2015), por exemplo, argumentam que “estudos relacionados ao usuário desvendam que muitos usuários exploram apenas uma limitada gama de itens no dicionário durante suas consultas”²⁶ (CHI, 2015, p. 180), o que justifica o emprego de instrução explícita. Além disso, a autora comenta que, aos poucos, pesquisadores da área começam a sugerir que se integre o ensino das habilidades requeridas para usar um dicionário ao conteúdo ensinado nas aulas de língua²⁷, “tornando as habilidades relevantes para as necessidades de estudo imediatas dos estudantes”²⁸ (CHI, 2015, p. 182); semelhante demanda corresponde à já comentada atitude reflexiva.

3.2.4 Abordagens baseadas em sala de aula [classroom-based approaches]

Segundo Benson (2001, p. 152), as abordagens baseadas em sala de aula se referem ao incentivo junto aos estudantes de um grupo para que estes participem mais tanto do planejamento das aulas como da avaliação das metas atingidas.

²⁶ [user-related studies uncover that most users exploit only a narrow range of dictionary items in their consultations]

²⁷ A autora menciona as aulas de língua inglesa; no entanto, suas observações são aplicáveis ao ensino de qualquer língua que possua uma tradição lexicográfica.

²⁸ [making the skill relevant to students' immediate study needs]

Por um lado, propõe-se que o professor oriente os estudantes a responsabilizarem-se por etapas de planejamento das aulas, tais como a determinação das dificuldades da turma, a revisão dos conteúdos que causam dificuldades através de exposições feitas pelos próprios estudantes, a elaboração de recursos didáticos para auxiliar os colegas, a seleção de tarefas para auxiliar na aprendizagem, entre outros aspectos. Em suma, trata-se de um incentivo do professor para que os próprios estudantes atuem em conjunto na busca das respostas necessárias para auxiliar a si mesmos e aos colegas.

Por outro lado, as abordagens baseadas em sala de aula se referem também ao ato de incentivar os alunos a estabelecer metas pessoais de aprendizagem e autoavaliar-se em relação às expectativas atingidas. Em defesa da autoavaliação, Antunes (2006), por exemplo, pontua que “não tem sentido dispensar o aluno desse papel de avaliador e eximi-lo de, ele próprio, ser capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos. Só assim ele vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo” (ANTUNES, 2006, p. 164). Ainda que Antunes (2006) se refira à aprendizagem de língua materna, as asserções da autora são também aplicáveis ao processo de autoavaliação mencionado por Benson (2001, p. 155).

As abordagens baseadas em sala de aula propõem o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem através da transferência de responsabilidades aos estudantes. Na mesma esteira dos casos anteriores, a aplicação de tais abordagens em sala de aula para que os alunos alcancem uma autonomia na aprendizagem não dispensa o professor de seu papel de mediador; ao contrário, cabe ao professor oferecer orientação aos estudantes, bem como acompanhar o desempenho dos mesmos.

No que concerne ao presente trabalho, apesar da pertinência dessa classe de abordagens para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, não foi possível estabelecer uma relação nítida com o emprego de dicionários. As abordagens baseadas em sala de aula parecem constituir uma etapa posterior à consulta a um dicionário.

3.2.5 *Abordagens baseadas no currículo* [curriculum-based approaches]

As abordagens baseadas no currículo se assemelham às abordagens em sala de aula no que se refere à transferência de responsabilidades e de controle aos estudantes. No caso do currículo, a abordagem prevê a orientação dos estudantes para que os mesmos decidam o conteúdo que será tratado na sala de aula e os procedimentos de aprendizagem para tal.

Novamente, é evidente a necessidade de orientação por parte de um professor para que tais abordagens sejam aplicadas.

Há uma perspectiva “branda” [*weak version*] e uma “rígida” [*strong version*] das abordagens baseadas no currículo (BENSON, 2001, p. 165). Na primeira, o desenvolvimento da autonomia consiste em um dos componentes do plano de ensino, o qual será posto em prática através do trabalho com projetos. Nesses projetos, os estudantes determinam o conteúdo que será investigado, as metodologias de investigação e as contribuições do projeto em si para a solução de problemas reais de comunicação.

Já na perspectiva rígida, o desenvolvimento da autonomia determina todo o plano de ensino. Trata-se de uma proposta na qual prescinde-se de um plano de ensino prévio em prol da elaboração do próprio plano junto com os estudantes conforme as necessidades de aprendizagem advindas do processo comunicativo em sala de aula. Mais especificamente, a cada encontro de aula determinar-se-ia o plano de estudos do encontro em questão, a partir de um processo de negociação e de renegociação entre estudantes e professor (BENSON, 2001, p. 165).

Por fim, e na mesma esteira que as abordagens da seção anterior, as abordagens baseadas no currículo não parecem apresentar relações nítidas com o emprego de dicionários.

3.2.6 *Abordagens baseadas no professor* [teacher-based approaches]

As abordagens baseadas no professor não constituem propriamente um conjunto de abordagens, como os demais. Na verdade, Benson (2001, p. 171-176) destaca a necessidade de se investir no desenvolvimento da autonomia junto a futuros professores. Conforme o autor, para que um professor de língua possa promover a autonomia em sala de aula por meio de quaisquer das abordagens numeradas anteriormente, é necessário que o próprio professor seja um profissional autônomo. Benson (2001, p. 174) salienta que ser um professor de línguas autônomo significa poder ter “liberdade profissional na implementação de orientações curriculares”²⁹, isto é, saber aplicar orientações curriculares gerais em sala de aula de maneira independente. Porém, ainda se sabe pouco acerca do desenvolvimento da autonomia em cursos de formação de professores e chama a atenção em relação à importância do tema para a investigação da autonomia na aprendizagem (BENSON, 2001, p. 176).

²⁹ [professional freedom in the implementation of curriculum guidelines]

Ainda que Benson (2001) mencione apenas os cursos de licenciatura, no Brasil, a formação de futuros profissionais autônomos é um objetivo tanto na licenciatura com ênfase em uma língua estrangeira como no bacharelado em letras. Prova disso são as já comentadas CNE/CES (492/2001), que estabelecem a autonomia como um dos objetivos a serem alcançados no Ensino Superior. Em razão disso, o que Benson (2001) classifica como abordagens baseadas no professor será considerado neste trabalho como abordagens baseadas no profissional de Letras.

Na próxima seção, argumenta-se como as abordagens comentadas no decorrer desta seção contribuem para a compreensão do papel do dicionário de língua no desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem.

3.3 O dicionário na promoção da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas

Uma constante apontada por Benson (2001) em cada abordagem é a de que qualquer das seis, sozinha, não é suficiente para o desenvolvimento da autonomia no ensino-aprendizagem de línguas. Por um lado, o desenvolvimento da autonomia junto a estudantes de língua está intrinsecamente relacionado a um ensino formal em sala de aula. Nesse ambiente, para que tais abordagens realmente possam fomentar a autonomia no estudante de línguas, faz-se necessária a intermediação de um professor. Por outro lado, e segundo o autor, “parece mais provável que [a autonomia] seja fomentada de maneira mais efetiva através de uma combinação de abordagens” (BENSON, 2001, p. 177)³⁰.

No decorrer de 3.2, além de comentar cada abordagem, sempre que possível, estabeleceu-se um paralelo em relação ao papel do dicionário como material didático auxiliar no desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem de línguas, em especial de ELE.

Em primeiro lugar, o dicionário guarda relações mais explícitas com as abordagens baseadas em recursos, mais especificamente com a aprendizagem autônoma de língua. No que concerne ao desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem dos estudantes de Letras-espanhol, a abordagem se aplica em três etapas. Na primeira, o professor auxilia os estudantes na identificação das necessidades de aprendizagem destes. Na segunda, o professor conduz os estudantes a uma biblioteca (ambiente mais próximo de um centro de autoacesso, característico dessa abordagem) e apresenta o ambiente e os dicionários disponíveis como uma alternativa para buscar auxílio durante o processo de ensino-aprendizagem de ELE. Em

³⁰ [it seems likely that it will be fostered most effectively through a combination of approaches]

terceiro lugar, e a partir dos materiais disponíveis no ambiente, o professor orienta os estudantes em relação a como escolher o dicionário mais adequado considerando a(s) necessidade(s) de aprendizagem de cada um.

Existe uma relação entre a promoção da autonomia através da aprendizagem autônoma de língua e alguns dos objetivos específicos estabelecidos para a presente dissertação. Em relação à segunda etapa de aplicação da abordagem, por exemplo, buscar-se-á contribuir através da elaboração de um panorama abrangente da lexicografia hispânica (cf. capítulo 5). Já no que concerne à terceira etapa, os aportes advêm da correlação entre insumos linguísticos de ELE com informações linguísticas presentes nos dicionários do panorama (cf. capítulo 6).

Em segundo lugar, o dicionário também se insere nas abordagens baseadas em tecnologia, mais precisamente na aprendizagem via internet. Apesar do surgimento de diversas opções de *software* para ensino-aprendizagem que a evolução tecnológica proporcionou, no tocante aos dicionários, há poucas contribuições para a oferta de ferramentas realmente inovadoras em relação ao já conhecido suporte impresso. Na verdade, muitos dos dicionários disponíveis em suporte eletrônico são transposições de obras impressas, como os dicionários de espanhol analisados em Borba (2016). As inovações que se podem destacar são a busca aparentemente mais rápida e a facilidade de acesso dos dicionários com acesso gratuito na internet (cf. capítulo 5 para exemplos de obras na rede) e através de alguns aplicativos para *smartphone*.

A aplicação da abordagem da aprendizagem via internet, mais precisamente através de dicionários *online*, pode ser aplicada através das mesmas etapas apontadas na aprendizagem autônoma de língua, substituindo-se a biblioteca, na etapa dois, por um computador com acesso à internet.

Em terceiro lugar, o dicionário se relaciona com as abordagens baseadas no estudante na medida em que estas fornecem subsídios de como consultar uma determinada obra com autonomia. Tanto a instrução explícita acerca das habilidades de consulta e localização de informações em um dicionário como a atitude reflexiva sobre como empregar um dicionário para resolver tarefas linguísticas permitem que os estudantes desenvolvam uma autonomia na sua aprendizagem a partir do emprego autônomo de obras lexicográficas. É também a partir da perspectiva das abordagens baseadas no estudante que, consoante o terceiro objetivo específico desta dissertação, são desenvolvidas propostas metodológicas para o emprego de obras lexicográficas no ensino-aprendizagem de ELE (cf. capítulo 6).

Cabe observar ainda que, ao analisar as abordagens baseadas no estudante, a observação de Benson (2001, p. 177) sobre o benefício da combinação de abordagens,

reproduzida no início desta seção, pode ser melhor ilustrada. Ao comparar tais abordagens com as duas anteriores (aprendizagem autônoma de língua e aprendizagem via internet), percebe-se que é possível estabelecer uma relação de complementaridade da primeira (abordagens baseadas no estudante) com as outras duas. As etapas imediatamente posteriores à tríade da identificação de necessidades de aprendizagem, apresentação das obras disponíveis e escolha das mesmas são justamente a instrução para consulta da obra escolhida e o emprego das informações obtidas para resolver tarefas linguísticas. Esse exemplo demonstra que, tal como destacado por Benson (2001), as abordagens trazem mais resultados se combinadas umas com as outras.

Em quarto lugar, as observações nas abordagens baseadas no profissional de Letras (abordagens baseadas no professor, em Benson (2001)) acerca da necessidade de formar professores de língua e bacharéis autônomos contrastam com a carência de informações sobre como empregar instrumentos como os dicionários para auxiliar na promoção da autonomia na aprendizagem e no exercício da mesma no meio profissional de Letras. Em vista desse cenário, a presente dissertação se insere no marco das abordagens baseadas no profissional de Letras, dado que o objetivo geral estabelecido consiste justamente na promoção da autonomia no ensino-aprendizagem de ELE junto a estudantes de Letras-espanhol com o auxílio de dicionários monolíngues de espanhol.

Nossa proposta, por sua vez, desenvolver-se-á no decorrer dos próximos capítulos a partir da aplicação das orientações advindas das abordagens baseadas em recursos e das abordagens baseadas no estudante sobre o emprego de obras lexicográficas como recurso de caráter complementar à formação em ELE nos cursos de Letras-espanhol. Em concreto, os capítulos a seguir discorrerão de maneira mais aprofundada acerca de cada uma das etapas de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de ELE em cursos de Letras-espanhol, quais sejam:

1. identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes de ELE (cf. capítulo 4);
2. apresentar as obras disponíveis (cf. capítulo 5);
3. orientar a escolha da obra mais adequada conforme as necessidades de aprendizagem, mais especificamente conforme os recursos linguísticos de ELE pertinentes à etapa de ensino-aprendizagem na qual os estudantes se encontram (cf. capítulo 6);
4. oferecer instrução em relação à consulta e localização de informações (cf. capítulo 6);
5. oferecer orientação acerca do emprego de dicionários de espanhol para resolver tarefas linguísticas (cf. capítulo 6).

4 O ESTUDANTE BRASILEIRO DE ELE DE CURSOS DE LETRAS-ESPAÑHOL

A primeira etapa que forma parte da proposta de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem diz respeito à identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Tal etapa, entretanto, pressupõe a identificação das necessidades de um grupo de estudantes já pré-estabelecido. Como a presente dissertação almeja oferecer orientações que possam ser aplicadas em diferentes grupos de alunos de Letras-espanhol que estejam em processo de aprendizagem da língua espanhola³¹, o objetivo do capítulo é propor um instrumento que estabelece possíveis necessidades de um estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol.

A relação entre um indivíduo e a(s) língua(s) que utiliza é objeto de estudo de, ao menos, três áreas do conhecimento: Ciência Cognitiva (Ullman (2001), por exemplo), Linguística Contrastiva (Durão (2004), por exemplo) e Linguística Aplicada (Pereira e Roca (2009) por exemplo).

Um dos enfoques da Ciência Cognitiva recai sobre o modo como as línguas são processadas, armazenadas e recuperadas da memória³². Cabe acrescentar que muitas das teorias cognitivas e resultados dos experimentos psicolinguísticos recebem respaldo da Neurociência Cognitiva, área que investiga o armazenamento de informações no cérebro e porções de ativação do mesmo por meio de neuroimagem.

Já a Linguística Contrastiva se concentra em investigar os aspectos isomórficos (semelhanças) e anisomórficos (diferenças) entre as línguas, mais especificamente entre a língua materna de um indivíduo e a(s) língua(s) estrangeira(s) que utiliza.

A Linguística Aplicada, por sua vez, possui vários objetos específicos de investigação – além das abordagens de ensino-aprendizagem de línguas –, como currículo e políticas linguísticas.

Cada área trata de uma perspectiva diferente acerca de um mesmo fenômeno, *i.e.*, a relação entre um indivíduo e a(s) língua(s) que usa e aprende/adquire. Por essa razão, julgamos pertinente empregar subsídios das três para melhor compreender quais são as variáveis que caracterizam os estudantes brasileiros de Letras-espanhol e as que influenciam na sua aprendizagem de ELE. Posteriormente, estabelece-se uma relação entre tais variáveis e

³¹ Restringimo-nos, contudo, àqueles que já passaram dos níveis iniciais de aprendizagem do espanhol (cf. 4.3).

³² Formam parte da Ciência Cognitiva a Linguística Cognitiva, constituída por linguistas interessados na cognição, e a Psicolinguística, constituída por psicólogos interessados na linguagem. Segundo Dörnyei (2009, p. 02-10), a metodologia de investigação empregada pelos linguistas cognitivos envolve introspecção em conjunto com análise teórica. Já a metodologia empregada pelos psicolinguistas consiste em pesquisas de caráter experimental. Nosso objetivo ao recorrer à cognição não é atrelar-se especificamente à Linguística Cognitiva ou à Psicolinguística, mas sim dispor dos avanços de ambas, reunidos sob a área mais abrangente da Ciência Cognitiva, para enriquecer a argumentação presente neste trabalho.

o desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem desses estudantes com o auxílio de dicionários.

4.1 O estudante brasileiro de Letras-espanhol sob a perspectiva da Ciência Cognitiva

O primeiro aspecto que caracteriza o estudante brasileiro de Letras-espanhol é o bilinguismo. Vasseur (2012, p. 102) define bilinguismo como uma situação na qual o locutor “é levado a falar uma língua que não a sua”. De acordo com Dörnyei (2009, p. 15),

[...] a literatura contém uma ampla variedade de definições do termo ‘bilinguismo’, algumas das quais variam entre si de maneira considerável. Os dois extremos são: (1) *bilinguismo balanceado*, caracterizado por uma competência igual à de um nativo nas duas línguas, tipicamente resultante de dupla aquisição de L1 na infância [...]; e (2) uma interpretação bastante ampla de bilinguismo, que define o termo como ‘a habilidade para produzir sentenças de significado completo em duas línguas’ (Herschensohn 2007: 4). Entre esses critérios máximos e mínimos, encontra-se uma vasta gama de possíveis definições baseadas em diferenças linguísticas específicas em um leque de dimensões, tais como o **grau de proficiência** (muitas vezes dividido em componentes, como fluência, acurácia, compreensão, etc.); o **período de aquisição**; o **contexto de aquisição** (idade e modo); o **contexto de uso** (por exemplo, frequência relativa, propósito, modalidades, *status* sociolinguístico); e a **distância estrutural entre as línguas** (DÖRNYEI, 2009, p. 15, grifos nossos)³³.

Consoante a concepção mais ampla de bilinguismo, a qual adotaremos neste trabalho, o estudante de Letras-espanhol é classificado como um indivíduo bilíngue. Cada uma das dimensões mencionadas por Dörnyei (2009) constitui o que considerar-se-ão nesta dissertação como variáveis que caracterizam os indivíduos bilíngues e que influenciam na sua aprendizagem ou na aquisição de uma língua estrangeira. Tais variáveis (as quais são tema da seção 4.1.1) auxiliam na elucidação do perfil dos estudantes brasileiros de Letras-espanhol no tocante à aprendizagem da língua espanhola e na determinação de suas necessidades de aprendizagem. Além disso, com base nessas variáveis, há teorias acerca dos processos de aquisição e de aprendizagem de uma língua e do armazenamento na memória (tema a ser desenvolvido na seção 4.1.2).

³³ [[...] the literature contains a whole variety of definitions of the term ‘bilingualism’, some of which deviate from each other considerably. The two extremes are (1) *balanced bilingualism*, featuring native-like competence in two languages, typically resulting from double L1 acquisition in infancy [...]; and (2) a very broad interpretation of bilingualism that defines the term as ‘the ability to produce complete meaningful utterances in two languages’ (Herschensohn 2007: 4). Between these maximalist and minimalist criteria lies a whole range of possible definitions, based on language-specific differences in a span of dimensions such as the degree of proficiency (often broken down to components such as fluency, accuracy, comprehension, etc.); the time-frame of acquisition; the context of acquisition (age and manner); the context of use (e.g. relative frequency, purpose, modalities, sociolinguistic status); and the structural distance between the languages.]

4.1.1 Variáveis que caracterizam os indivíduos bilíngues

É possível dividir as variáveis destacadas na página anterior entre as que correspondem a condições externas a uma língua e as que correspondem a condições internas (ou, mais especificamente, à própria língua). Os dois grupos são comentados nas seções a seguir.

4.1.1.1 Variáveis externas à língua e sua relação com o estudante brasileiro de Letras-espanhol: período de aquisição, contexto de aquisição e contexto de uso

Classificam-se aqui como variáveis externas à língua o período de aquisição, o contexto de aquisição e o contexto de uso. Comentar-se-á cada uma a partir de suas implicações para os estudantes brasileiros de Letras-espanhol que aprendem ELE.

Em primeiro lugar, o período de aquisição³⁴ diz respeito ao período no qual o estudante é exposto à língua estrangeira ou à segunda língua (ver diferença entre os termos *ad infra*). Trata-se de uma variável aparentemente difícil de controlar e que o presente trabalho não pretendeu medir junto a estudantes brasileiros de Letras-espanhol (através de questionário, por exemplo). O que se pode afirmar em relação à quantidade de exposição ao espanhol é que os estudantes brasileiros de Letras-espanhol estão em contato com o espanhol (ao menos) nos períodos semanais de aulas. Em si, poder-se-ia considerar como uma porcentagem relativamente baixa de contato tendo em vista que a língua oficial e majoritária do Brasil é o português³⁵.

Em segundo lugar, o contexto de aquisição envolve, por um lado, a idade com a qual um indivíduo entra em contato com uma língua e, por outro lado, o modo como esse contato acontece.

A idade cumpre um papel fundamental na maneira como uma língua será processada e armazenada no cérebro e ainda no modo como será aprendida ou adquirida (temas a serem comentados na seção 4.1.2). De acordo com Quadros (2013, p. 69-70), existe um período na vida do ser humano mais propício para o desenvolvimento da linguagem: a infância. Após a

³⁴ De acordo com o que será exposto ainda nesta seção, poderia haver uma variação do nome dessa variável conforme o contexto de aquisição em questão, mais precisamente, a idade. Nesse sentido, para os bilíngues precoces, é possível empregar o termo período de aquisição; já para os bilíngues tardios, parece-nos mais apropriado referir-se a essa variável como “período de aprendizagem”. As razões para tal encontram-se ainda nesta seção (4.1.1.1), bem como na seção 4.1.2.

³⁵ Há que considerar que as regiões fronteiriças entre o Brasil e demais países latino-americanos constituem uma clara exceção à nossa afirmação.

infância, um indivíduo processa a linguagem, mas encontra maiores dificuldades. Em função disso, estudiosos como Paradis (2009, p. 35), por exemplo, distinguem entre bilíngues precoces e tardios. Um bilíngue precoce adquiriu duas línguas na infância de maneira concomitante, as quais são consideradas como suas línguas maternas – e, por sua vez, são armazenadas e processadas da mesma maneira. Um bilíngue tardio, por outro lado, aprendeu uma língua estrangeira (doravante LE) depois que a língua materna (doravante LM) já está alojada no cérebro. A LE em questão será processada e armazenada de maneira diferente da LM, o que, por sua vez, implica nas dificuldades já previstas por Quadros (2013).

Para fins deste trabalho, parte-se do pressuposto de que os estudantes brasileiros de Letras-espanhol aprendem a língua espanhola durante o curso – ou seja, são bilíngues tardios.

Quanto ao segundo fator da variável “contexto de aquisição”, o modo de aquisição, cabe mencionar que Dörnyei (2009, p. 15) não especificou a que se referiu. Deduz-se que se trata da distinção entre o processamento incidental e intencional. No processamento incidental, o indivíduo não tem ciência de que está adquirindo uma língua; sua atenção não está voltada para a função de adquiri-la (PARADIS, 2009, p. 27). Trata-se de uma característica da aquisição da LM e da aquisição de duas línguas em bilíngues precoces. Já no processamento intencional, o indivíduo está ciente de que está aprendendo uma língua, bem como sua atenção está direcionada ao objeto de sua aprendizagem (*i.e.*, a LE) (*ibid*). O processamento intencional é característico da aprendizagem de uma LE em indivíduos que já possuem a LM estabelecida – situação na qual se enquadram os bilíngues tardios e, para fins deste trabalho, os estudantes brasileiros de ELE em cursos de Letras-espanhol.

Em terceiro lugar, o contexto de uso corresponde às situações nas quais o indivíduo emprega a língua aprendida (no caso do bilíngue tardio) ou adquirida (no caso do bilíngue precoce). Assim como a variável do período de aquisição, trata-se de uma variável que, por sua complexidade e relatividade, não investigamos a fundo junto a estudantes de Letras-espanhol. No tocante aos estudantes de ELE em cursos de Letras-espanhol, foco deste trabalho, é possível ponderar que os mesmos usam a língua espanhola ao menos durante as horas/aula semanais de espanhol.

É pertinente comentar que o contexto de uso determina uma diferença conceitual entre dois termos que podem ser facilmente confundidos entre si: “língua estrangeira” e “segunda língua”. De acordo com Venturi (2012, p. 120), o termo “língua estrangeira” se aplica “quando a situação de ensino acontece no país da língua nativa do aluno”; ou, em outras palavras, quando a língua alvo da aprendizagem não forma parte do cotidiano da comunidade linguística na qual o aluno está inserido. Nesse sentido, o contexto de uso reduz-se ao período

de aquisição, ou seja, aos períodos semanais de aula da LE. No que concerne aos estudantes brasileiros de ELE em cursos de Letras-espanhol, dada a maneira como cada variável comentada até o momento influi na delimitação de seu perfil e de sua aprendizagem, o termo “língua estrangeira” demonstra ser o mais apropriado para referir-se à relação destes com a língua espanhola.

Já o termo “segunda língua” condiz com o uso da língua que se estuda não apenas na sala de aula, mas também fora dela (VENTURI, 2012, p. 120). Trata-se dos casos em que a língua forma parte do cotidiano da comunidade linguística que constitui o entorno do aluno. Nesse caso, a segunda língua com a qual os alunos têm contato durante seu processo de aprendizagem é, segundo James *apud* Fenn (2014, p. 86), “contextualizada e significativa” [*contextualized and meaningful*].

A diferença conceitual entre LE e segunda língua é pertinente para a discussão da variável do contexto de uso e suas implicações na terminologia empregada nos estudos cognitivos e na área da Linguística Aplicada. Ademais, serve de justificativa para o uso do termo “língua estrangeira” no presente trabalho³⁶.

4.1.1.2 Variáveis internas à língua e sua relação com o estudante brasileiro de Letras-espanhol: distância estrutural entre as línguas e grau de proficiência

Enquadramos a distância estrutural entre as línguas e o grau de proficiência como variáveis internas à língua. Para Vasseur (2012, p. 104) e Dörnyei (2009, p. 22), a LM constitui uma base a partir da qual se constitui a LE. Ortega (2009, p. 33), por sua vez, salienta que, em algumas situações, quando um indivíduo carece de algum recurso linguístico da LE, basear-se na LM acaba sendo a melhor opção. Nesse contexto, e buscando investigar o

³⁶ Outro termo que também está presente nas discussões sobre aprendizagem de línguas, especialmente na área da Linguística Aplicada, é *língua adicional*. Judd et al. (2001), por exemplo, argumentam que algumas das associações ao termo “língua estrangeira” podem ser inconvenientes, como uma língua “estranha, exótica ou, talvez, alheia” [strange, exotic or, perhaps, alien] (JUDD et al., 2001, p. 6), ou ainda possíveis julgamentos da LE como superior ou inferior à LM constituem uma questão delicada. Entretanto, tais argumentos parecem referir-se a situações nas quais a língua aprendida também está presente no cotidiano da comunidade linguística do estudante, bem como é usada por (parte de) tal comunidade. Nesse caso, poder-se-ia pensar que o termo “língua estrangeira” talvez não fosse o mais apropriado para referir-se à língua estudada. No caso do português e do espanhol, no entanto, há que considerar que a comunidade linguística presente em território brasileiro usa majoritariamente a língua portuguesa em seu cotidiano, e que, à exceção das comunidades linguísticas em zonas fronteiriças, o espanhol é uma língua alheia ao cotidiano de parte significativa do país. Em segundo lugar, e conforme argumentam Borba e Bugueño Miranda (2017, p. 432), as publicações internacionais referentes ao ensino de língua espanhola entre falantes cuja LM não é o espanhol empregam o termo *Español como Lengua Extranjera* (na tradução ao português, “Espanhol como Língua Estrangeira”).

papel que a LM pode exercer sobre a aprendizagem de uma LE, a Linguística Contrastiva se consolidou como área de investigação (ver mais detalhes na seção 4.2).

A proficiência, por sua vez, é determinada a partir de uma avaliação sobre as tarefas que se é capaz de executar na LE. Não está relacionada a um ou outro tipo de processamento, nem a um ou outro tipo de armazenamento (memória); de acordo com Paradis (2009, p. 6-7), consiste em um indício externo. Em outras palavras, trata-se de um indício de desempenho na LE, mas não de como a mesma é processada e está armazenada.

A proficiência é também um dos fatores que, segundo Ortega (2009, p. 53), determina o quanto recorrer-se-á à LM durante o uso da LE. Em níveis iniciais, é inegável que um indivíduo busque auxílio na LM; no entanto, na medida em que o nível de proficiência aumenta, menor será a incidência de busca por auxílio na LM.

No caso do estudante brasileiro de Letras-espanhol, sem dúvidas a proximidade estrutural entre o português e o espanhol, somada ao fato de que tanto o contexto de aquisição como o de uso da língua espanhola é o Brasil, influencia na aprendizagem de ELE. No tocante à proficiência, o presente trabalho almeja tratar dos estudantes brasileiros de Letras-espanhol que já passaram dos níveis iniciais de aprendizagem de ELE.

As variáveis internas e externas à língua se relacionam diretamente com o modo como uma língua é processada e armazenada na memória – tema da seção a seguir. Compreender como ocorre o processamento e armazenamento de uma LE, por sua vez, auxilia na reflexão sobre como ocorre a aprendizagem de ELE nos estudantes brasileiros de Letras-espanhol. Além disso, contribui para que se esclareça que papel o dicionário é capaz de cumprir na aprendizagem de ELE, questão fundamental na nossa proposta de fomentar o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de ELE por meio do emprego de dicionários.

4.1.2 Processamento e armazenamento da língua

Conforme já mencionado, entre as principais contribuições da Ciência Cognitiva em relação ao funcionamento do cérebro humano estão as descobertas acerca do armazenamento e processamento das línguas. Uma proposta teórica de viés cognitivo amplamente difundida e que trata do modo como a língua é processada no cérebro é a de Ullman (2001).

4.1.2.1 O modelo declarativo/procedimental [*declarative/procedural model*]

Ullman (2001) propõe o “modelo declarativo/procedimental” [*declarative/procedural model*] para explicar como uma língua é armazenada na memória. Primeiramente, por memória entende-se a capacidade do cérebro de processar, armazenar e recuperar informações (STERNBERG; STERNBERG, 2012, p. 187). No seu modelo, Ullman (2001) distingue dois sistemas distintos: memória declarativa (ou explícita) e memória procedimental (ou implícita)³⁷.

Segundo o autor, “o sistema de memória declarativa está envolvido na aprendizagem, representação e uso de conhecimentos sobre fatos (conhecimento semântico) e eventos (conhecimento episódico)” (ULLMAN, 2001, p. 718)³⁸. Dörnyei (2009, p. 147) se refere à mesma como de caráter “representacional” [*representational*]. O autor afirma também que as informações são armazenadas na memória declarativa “sob a forma de símbolos (conceitos, categorias) e regras que especificam relações intersimbólicas” (DÖRNYEI, 2009, p. 142)³⁹.

As informações presentes na memória declarativa são armazenadas no cérebro de maneira consciente e perceptiva, de modo que o indivíduo sabe que está codificando informações, sabe claramente quais são essas informações, é capaz de exercer um controle sobre as mesmas (relacioná-las, complementar ou modificar memórias já existentes, por exemplo) e verbalizá-las. Por reter informações acerca do *saber que*, a memória declarativa é de caráter explícito e depende de instrução (ou seja, é intencional). Conforme Paradis (2009, p. 01-02; 12-13), o processamento e armazenamento de informações na memória declarativa ocorre de maneira *explícita*; por sua vez, o tipo de informação armazenada na mesma é o *conhecimento* [*knowledge*]. O processo de codificação desse conhecimento, por sua vez, ocorre através da *aprendizagem* [*learning*].

Um dos aspectos fundamentais em relação ao armazenamento de uma língua na memória consiste na relação entre classes de informação linguística e o tipo de memória responsável pelo seu processamento e armazenamento. Na memória declarativa, são armazenadas informações de cunho semântico, ou seja, as unidades lexicais de uma língua

³⁷ Conforme exposto por Dörnyei (2009, p. 146), pesquisas relacionadas à amnésia auxiliaram na comprovação de que há dois sistemas de memória distintos. Pacientes amnésicos apresentam problemas apenas no acesso ao conhecimento armazenado da memória declarativa; o processamento de informações na memória procedimental segue inalterado no cérebro desses pacientes. Como resultado, amnésicos que sabem andar de bicicleta, por exemplo, podem até afirmar que não o sabem; no entanto, se impelidos a pedalar, conseguirão executar tal procedimento (ação).

³⁸ [The declarative memory system has been implicated in the learning, representation and use of knowledge about facts (semantic knowledge) and events (episodic knowledge)]

³⁹ [in the form of symbols (concepts, categories) and rules that specify inter-symbol relationships]

constituídas, tal como no signo linguístico, de significante (imagem acústica) e significado (conceito) (ULLMAN, 2001, p. 718; PARADIS, 2009, p. 14). Ou seja, “aprendem-se” as unidades lexicais de uma língua. O conhecimento metalinguístico que se aprende em aulas de língua (ou seja, a explicitação das regras gramaticais) também é armazenado, de forma explícita, na memória declarativa.

A memória procedimental [*procedural memory*], por sua vez, é definida por Ullman (2001, p. 718) como um sistema de memória no qual se armazenam processos acerca de *como* realizar tarefas (*i.e.*, procedimentos). Dörnyei (2009, p. 147) relaciona a mesma com *performance*.

O processo de codificação e armazenamento na memória procedimental é independente da consciência. O indivíduo não se dá conta de que está codificando e armazenando procedimentos na memória procedimental, nem quais são esses procedimentos, nem tem acesso a como os mesmos estão sendo organizados. Ao contrário da memória declarativa, não há um controle sobre a memória procedimental; os procedimentos são armazenados e se modificam sem que se tenha ciência disso⁴⁰.

Por reter procedimentos automatizados, *i.e.*, o *saber como*, esse tipo de memória não depende de instrução, mas sim de um estímulo e do processamento desse estímulo, que ocorre a partir de propriedades inatas comuns ao processamento de estímulos, sejam eles linguísticos ou não. Segundo observa Paradis (2009, p. 03-04), o processamento e armazenamento de informações na memória procedimental ocorre de maneira *implícita* (isto é, não observável) e incidental (ou seja, a informação armazenada não está no nível da atenção nem da consciência; tampouco se pode atentar e estar ciente do armazenamento na mesma).

No tocante à linguagem, na memória procedimental são armazenadas as regras gramaticais da LM, mais precisamente os aspectos: a) fonológicos (o conjunto de fonemas presentes em uma língua e as relações estabelecidas entre eles); b) morfológicos (flexões verbais, de gênero e de número, por exemplo; e em nível morfossintático, as concordâncias); e

⁴⁰ Na mesma esteira de Paradis (2009, p. 77), fornecemos o seguinte exemplo para ilustrar a memória procedimental: um indivíduo, ao ser acometido por um resfriado, pode ingerir um remédio durante um período de tempo; após tal período, percebe que já não está mais resfriado. Tomar o remédio e melhorar são ações perceptíveis ao nível da consciência. Porém, os processos químicos desencadeados no organismo por meio do remédio não estão no nível da consciência. O indivíduo apenas tem ciência de que estava gripado e que, após um tempo, melhorou. O mesmo acontece quando se aprende a andar de bicicleta. Se tem ciência das várias tentativas de pedalar sem auxílio (seja de alguém ou de rodas auxiliares) e que, após um tempo, obteve-se sucesso. Os momentos anteriores à aquisição do procedimento e posteriores a tal aquisição são perceptíveis; o processamento e o armazenamento na memória, não. Com algum esforço, é possível verbalizar um procedimento (para ensinar alguém a andar de bicicleta), mas isso não o torna declarativo.

c) sintáticos (ordenação canônica e ordenações possíveis das sentenças, elementos acessórios e indispensáveis das sentenças e relações entre unidades léxicas). Em vista disso, o tipo de informação linguística armazenada na memória procedimental é a *competência* [*competence*]. O processo de codificação dessa competência linguística, por sua vez, ocorre através da *aquisição* [*acquisition*].

Nesse ponto, é pertinente ressaltar a distinção entre aprendizagem e aquisição, termos citados na seção anterior e relevantes para este trabalho.

De acordo com o exposto *ad supra*, a aprendizagem é um processo explícito que gera conhecimento a ser armazenado na memória declarativa. Em termos de língua, é onde são armazenadas as unidades léxicas (imagem acústica e conceito). Informações metalinguísticas também são armazenadas sob a forma de conhecimento na memória declarativa.

A aquisição, por outro lado, é um processo implícito que gera competência a ser armazenada na memória procedimental; é “apropriação de informação sem que o indivíduo se dê conta do que é adquirido e armazenado na memória implícita. O fato de ser *incidental* é uma característica da aquisição como uma maneira particular de apropriação”⁴¹ (PARADIS, 2009, p. 04, grifo do autor). É na memória procedimental que podem ser armazenadas propriedades e regras fonológicas, morfológicas e sintáticas de uma língua (sempre e quando sob determinadas circunstâncias, que serão comentadas na próxima seção). Segundo Paradis (2009),

A competência linguística é chamada implícita precisamente porque não é observável. Os linguistas podem apenas inferir que deve haver um sistema subjacente que pode ser descrito em termos de regras, baseado nas regularidades da produção perceptível. Mas os procedimentos exatos que ocasionam a produção permanecem opacos para a introspecção (PARADIS, 2009, p. 70)⁴².

O autor cita a complementação dos verbos e a organização dos componentes das sentenças como exemplos de informações que são armazenadas na memória procedimental.

A codificação em ambos os tipos de memória (declarativa e procedimental) depende diretamente de repetição (PARADIS, 2009, p. 08). Ademais, no caso da memória declarativa, depende também, segundo Ellis *apud* Dörnyei (2009, p. 136), da profundidade com que uma

⁴¹ [appropriation of information without awareness on the part of the acquirer of what is acquired and stored in implicit memory. The fact that it is *incidental* is a characteristic of acquisition as a particular manner of appropriation]

⁴² [Linguistic competence is called implicit precisely because it is not observable. Linguists can only infer that there must be an underlying system that can be described in terms of rules, based on the regularities of the perceivable output. But the actual procedures that give rise to the output remain opaque to introspection]

nova informação é processada – quanto mais profundo for o processamento para codificação, maior a probabilidade de uma recuperação mais rápida.

As variáveis comentadas em 4.1.1 estão diretamente relacionadas à maneira como uma língua será processada no cérebro, isto é, em qual memória (declarativa ou procedimental) ocorrerá o armazenamento. A relação entre tais variáveis e o armazenamento da língua no cérebro será o tema da seção a seguir.

4.1.2.2 Bilinguismo e armazenamento da língua

Conforme explicitado em 4.1.1.1, o estudante de Letras-espanhol está em situação de bilinguismo tardio. Ao distinguir entre bilíngues precoces e tardios, Paradis (2009, p. 35) leva em consideração a variável do contexto de aquisição (mais especificamente a idade) como parâmetro para explicar como ocorre o armazenamento de uma língua.

Para que seja possível compreender o que o bilinguismo tardio implica em termos de aprendizagem de LE, faz-se necessário, primeiramente, discorrer acerca de como ocorre o processamento da LM e o bilinguismo precoce. Nossa decisão se fundamenta no fato de que a LM, já armazenada no cérebro do bilíngue tardio, desempenha um papel importante na aprendizagem de uma outra língua.

4.1.2.2.1 Bilinguismo precoce e monolingüismo

O processamento da LM durante a infância, tanto em bilíngues precoces como em indivíduos monolíngues (como os estudantes brasileiros de Letras-espanhol que só adquiriram o português como LM), ocorre tanto na memória declarativa como na memória procedimental.

Na memória declarativa, são armazenadas informações de cunho lexical, mais precisamente as relações entre significante e significado, por meio de um processo de aprendizagem. Tal armazenamento ocorre durante toda a vida do ser humano. Em outras palavras, a memória declarativa apresenta uma plasticidade contínua que permite que a aprendizagem de unidades léxicas dure a vida inteira.

As variáveis que mais influenciam o armazenamento na memória declarativa são o período de aquisição e o contexto de uso. Ambas dizem respeito à quantidade e à qualidade da interação do indivíduo com sua(s) língua(s) materna(s). A variável da proficiência, por sua vez, é um resultado que depende diretamente da aprendizagem de unidades léxicas da(s)

língua(s) materna(s). Já a variável do contexto de aquisição se manifesta por meio do modo como se aprendem as unidades léxicas da língua: intencionalmente.

A variável da distância estrutural entre as línguas, por outro lado, não exerce influência sobre a aprendizagem de unidades léxicas e seu armazenamento na memória declarativa; o fator idade, do contexto de aquisição, tampouco.

De acordo com Buchweitz e Prat (2013), tanto nos bilíngues precoces como nos tardios, há uma única representação neural para os conceitos (significado, conforme a dicotomia do signo linguístico) na memória declarativa. Isso significa que o sistema de conceitos, tanto no caso dos bilíngues precoces quanto no dos bilíngues tardios, é exatamente o mesmo; consiste em uma estrutura única, da qual se valem ambas as línguas. O reflexo desse armazenamento em relação ao estudante brasileiro de ELE será tratado em 4.1.2.2.2.

Em contrapartida, o armazenamento na memória procedimental está favorecido justamente pela variável do contexto de aquisição, mais precisamente pelo fator idade. É na infância que o cérebro humano possui maior grau de plasticidade para a aquisição das propriedades gramaticais da(s) língua(s) materna(s). Finger (2013, p. 141) se refere a essa etapa como período sensível para aquisição da língua – ou, mais especificamente, da competência linguística do indivíduo. Nesse período, “o ser humano estaria mais predisposto a desenvolver suas capacidades” (QUADROS, 2013, p. 69). Como resultado, acessa(m)-se e processa(m)-se a(s) língua(s) materna(s) de maneira automática⁴³.

Em suma, adquirem-se, implicitamente, as propriedades gramaticais da(s) língua(s) materna(s). As demais variáveis envolvidas no processo de aquisição são o modo incidental com que se adquire competência linguística (contexto de aquisição), o período de aquisição (estímulos constantes) e o contexto de uso (oportunidades de interação). A variável “proficiência” é resultado da aquisição da competência linguística. Novamente, nos bilíngues precoces, a distância estrutural entre as suas línguas maternas não influencia na aquisição.

4.1.2.2.2 Bilinguismo tardio

O processamento da LE, após a puberdade (situação na qual se encontram os estudantes de ELE em cursos de Letras-espanhol), ocorre exclusivamente na memória declarativa.

⁴³ Conforme o estudo por ressonância magnética de Wartenburger et al. (2003), nos bilíngues precoces, os sistemas neurais das línguas maternas estão sobrepostos, tanto em termos de gramática como de semântica. Prova disso é que, ao contrastarem-se as ressonâncias magnéticas de bilíngues precoces ítalo-germânicos, não houve diferenças no local, nem na quantidade ou na intensidade de ativação.

As unidades léxicas, tal como já mencionado anteriormente, são armazenadas na memória declarativa. As variáveis que influenciam a aprendizagem de unidades léxicas são as mesmas já comentadas na subseção anterior (período de aquisição, contexto de uso e o modo intencional do contexto de aquisição). Nesse ponto, há que considerar que, em se tratando de estudantes brasileiros que aprendem ELE em cursos de Letras-espanhol, tanto o período de aquisição quanto o contexto de uso são afetados negativamente em função do fato de que a comunidade de falantes na qual estão inseridos esses estudantes fala português. Isso significa que as oportunidades de interação são naturalmente mais reduzidas se comparadas à aprendizagem em um país hispânico, o que influencia na variável “proficiência”.

Conforme já comentado, os conceitos relacionados às unidades léxicas da LE são associados com os conceitos da LM, já presentes na memória declarativa. Em função disso, uma variável que, para os bilíngues tardios, desempenha um papel importante na aprendizagem de unidades léxicas é a distância estrutural entre as línguas. No âmbito lexical, seja por homofonia, homografia ou ambos, o anisomorfismo entre o espanhol e o português pode conduzir a falsos cognatos.

Ao contrário dos indivíduos monolíngues e dos bilíngues precoces, as propriedades gramaticais da LE são processadas e armazenadas na memória declarativa. Segundo Paradis (2009, p. 17), as propriedades morfossintáticas das unidades léxicas (transitividade, flexão de gênero e número, complementos possíveis) são “aprendidas explicitamente, ao menos parcialmente”⁴⁴. O mesmo ocorre com as palavras gramaticais, que são processadas e armazenadas como unidades lexicais (PARADIS, 2009, p. 12; 18); e também com o processamento de sentenças, que ocorre a partir do processamento semântico de seus componentes (CLAHSEN; FELSER *apud* PARADIS, 2009, p. 18).

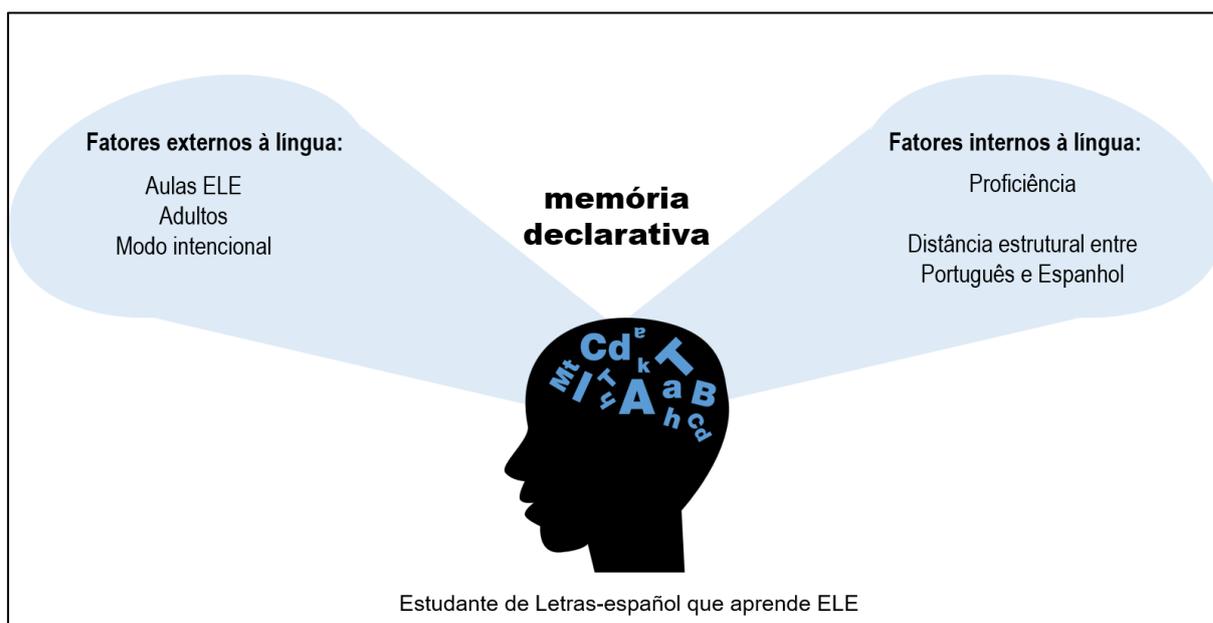
O fator idade da variável “contexto de aquisição” influencia a plasticidade do cérebro para a aquisição de uma LE. Indivíduos cuja aprendizagem ocorre após a puberdade encontrarão mais dificuldades, conforme já mencionado por Quadros (2013), para processar a LE. De maneira secundária, o período de aquisição e o contexto de uso, ambos restritos a determinados períodos durante a semana no caso do estudante brasileiro de Letras-espanhol, bem como o modo consciente e intencional de aprendizagem, também provocam o processamento e armazenamento da LE na memória declarativa. A proficiência, por sua vez, varia conforme o período de aquisição e o contexto de uso⁴⁵.

⁴⁴ [explicitly learn, at least partially]

⁴⁵ No tocante aos bilíngues tardios, as variáveis que os diferenciam são, segundo Wartenburger et al. (2003), a proficiência e o tempo e qualidade da exposição à língua estrangeira.

Ademais, o fato de que os bilíngues tardios já têm informações da LM adquiridas previamente se soma à diminuição da plasticidade. Em outras palavras, os bilíngues tardios aprendem uma LE quando a competência linguística da LM já está assentada na memória procedimental. Em função disso, é possível afirmar que o fato de já haver informações linguísticas da LM preexistentes na memória procedimental, somado à automaticidade com que ocorre o processamento de língua na memória procedimental e à consequente falta de controle do indivíduo sobre o mesmo, afeta o processamento das propriedades gramaticais da LE (e, por extensão, o nível de proficiência na LE). Nesse sentido, além do fator “idade”, a variável “distância estrutural entre as línguas” também desempenha um papel importante no processamento gramatical na memória declarativa. Na ilustração a seguir, propomos uma síntese do conteúdo desta subseção e sua relação com o estudante brasileiro de Letras-espanhol que aprende ELE.

Figura 4 – Armazenamento de ELE na memória do estudante de Letras-espanhol



Fonte: elaboração própria do diagrama

Nota: ícone central disponível gratuitamente em www.flaticon.com. Autor: Freepik

No que concerne aos estudantes brasileiros de Letras-espanhol, a proximidade estrutural entre o português e o espanhol é um aspecto que não pode ser ignorado. Ortega (2009, p. 33-34), por exemplo, salienta que as influências da LM na aprendizagem da LE podem ter origem: a) na comparação (processamento) consciente que o indivíduo faz entre sua LM e a LE que aprende no nível de memória declarativa; ou b) no processamento da LE a partir da competência linguística implícita referente à LM e armazenada na memória

procedimental. Em função dessa influência, surgiu interesse por investigar os aspectos isomórficos (semelhantes) e anisomórficos (diferentes) entre a LM de uma pessoa e a LE que aprende. A área de estudos que se ocupa dessa questão, por sua vez, é a Linguística Contrastiva – tema da próxima seção.

4.2 O estudante brasileiro de Letras-espanhol sob a perspectiva da Linguística Contrastiva

Se existem línguas distintas, é porque há uma configuração única de determinados elementos e relações entre os elementos em um dado sistema linguístico, não obstante as semelhanças com outros sistemas. Nesse sentido, a área que se ocupa precisamente das relações de convergência e de divergência entre duas línguas é a linguística contrastiva (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *comparative linguistics*).

Para a área, o século XX representou o auge das investigações que relacionavam o contraste entre duas línguas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Conforme Durão (2004), três modelos de análise da linguística contrastiva exerceram influência sobre o ensino: a) análise contrastiva; b) análise de erros; e c) interlíngua. Cada modelo se propunha a investigar o processo de aprendizagem de uma LE por meio de diferentes perspectivas frente aos erros cometidos pelos estudantes. Contudo, a própria noção de erro, por sua vez, varia consideravelmente, segundo aponta Durão (2004, p. 51-53). Antes de entrar no mérito das abordagens da Linguística Contrastiva, faz-se necessário incluir um adendo acerca do conceito de erro.

4.2.1 Erro

Durão (2004, p. 51-53) comenta várias definições para o termo, muitas das quais estabelecem a fala dos falantes nativos de uma língua como referência para classificar como erro tudo aquilo que os aprendizes dessa língua como LE produzem de diferente em relação ao que faria um falante nativo. Tomar o falante nativo como ponto de referência não parece ser algo acertado porque trata-se de um termo demasiado vago. Além disso, Durão (2004, p. 52) chama a atenção para o fato de que, por um lado, um falante nativo pode se encontrar sob certas circunstâncias, como cansaço e inibição, que afetariam sua produção. Nessa esteira, Schlatter et al. (2004, p. 351) também criticam a distinção de falante nativo por levar em

consideração um aspecto externo ao indivíduo em lugar de atentar para a língua enquanto sistema propriamente tal.

Por outro lado, conforme Durão (2004, p. 52), o termo “falante nativo” não abarca a variedade de normas existente em uma língua, a qual precisaria ser considerada para classificar um uso como errôneo ou não.

Em vista dessas críticas, parece-nos mais adequado relacionar o conceito de erro com a língua enquanto sistema abstrato. Em primeiro lugar, e de acordo com o exposto por Moreno de Alba (2003, *apud* BORBA, 2013, p. 259), construções que não se realizam conforme as regras do sistema “língua espanhola”, por exemplo, são incorretas. Sob essa perspectiva, o erro consiste, portanto, em uma produção que não condiz com as regras de produção de um sistema linguístico⁴⁶.

Em segundo lugar, no tocante à variedade de normas de uma língua, a concepção da língua como sistema abstrato permite não apenas que se possa compreender o que significa erro, mas também tratar da questão da variação interna que esse sistema apresenta. Tal variação aponta para o fato de que uma língua não corresponde a um sistema, mas a um diassistema – um conjunto de sistemas que variam diatópica, diafásica e diastraticamente –, conforme propõe Coseriu (1980) (cf. 5.2.4 para mais detalhes acerca dessa concepção). Nesse sentido, uma determinada construção pode ser correta (*i.e.*, formada corretamente conforme as regras do diassistema “língua espanhola”), mas não exemplar ou inadequada se proferida entre falantes de um determinado sistema como o espanhol do México, por exemplo (MORENO DE ALBA, 2003, p. 65).

Em resumo, para fins deste trabalho, parece-nos mais adequado atrelar o termo “erro” à falta de correspondência com as regras de produção de um diassistema, bem como atrelar a noção de “não exemplaridade” à falta de adequação conforme a situação e o interlocutor.

4.2.2 Análise Contrastiva

A análise contrastiva pressupunha que a LM de um indivíduo influenciava o processo de aprendizagem de uma LE por meio de um processo de transferência. Quando havia um aspecto convergente entre a LM e a LE de um estudante, classificava-se a transferência como de natureza positiva e considerava-se, ademais, que a mesma não geraria dificuldades para o estudante; já quando um aspecto na LE era divergente da LM, classificava-se a transferência

⁴⁶ É evidente que tais considerações sobre o conceito de erro se aplicam tanto ao estudante de língua estrangeira como ao falante nativo de uma língua.

como negativa (*i.e.*, uma interferência), pois acarretaria dificuldades no estudante, culminando em possíveis erros (JARDIM, 2013, p. 71).

A perspectiva acerca do erro, por sua vez, reflete a influência de duas correntes teóricas específicas: behaviorismo e estruturalismo. Por um lado, considerava-se que os erros cometidos pelos estudantes provinham unicamente da interferência da LM sobre o aprendizado da LE e que, sob a ótica behaviorista do estímulo-resposta para a criação de hábitos, não tinham lugar; deveriam, portanto, ser fortemente evitados. A partir desse pressuposto, e sob a ótica estruturalista, considerava-se a LE como meio e fim do ensino-aprendizagem da própria LE. Em outras palavras, julgava-se necessário ensinar e aprender a LE única e exclusivamente a partir do sistema da própria LE, evitando-se o estabelecimento de qualquer relação com a LM ou participação da mesma no ensino-aprendizagem (FENN, 2014, p. 81). Segundo Cook (*apud* HALASA; AL-MANASEER, 2012, p. 72), tal posicionamento gerou um tabu em torno da LM.

O foco de ensino-aprendizagem de uma LE esteve intrinsecamente relacionado à detecção da interferência. Em vista disso, a grande promessa da análise contrastiva era prever todo e qualquer erro que viesse a ser cometido por um estudante de LE (JARDIM, 2013, p. 71). Tal promessa foi alvo de várias críticas, conforme assinalam Fenn (2014, p. 84) e Durão (2004, p. 36-37). Em primeiro lugar, alguns erros previstos não ocorriam realmente, enquanto que outros erros não previstos ocorriam. Em segundo lugar, a presença de erros que não eram fruto de interferência antevia que haveria a possibilidade de outras possíveis causas para os erros dos estudantes. Em terceiro lugar, a percepção do erro como algo negativo desestimulava os estudantes a refletir acerca da própria aprendizagem.

Entretanto, mesmo em meio a duras críticas, certas concepções da análise contrastiva não podem ser desconsideradas. A descrição acurada da LM e da LE, isenta da renúncia à primeira, não deixa de ter uma aplicação importante para a Lexicografia, como bem o prova Jardim (2013). É inegável que os aspectos anisomórficos entre duas línguas são apenas uma entre outras variáveis que condicionam o erro. Aspectos isomórficos, ou convergentes, também podem condicioná-lo, conforme se comentará em 4.2.3. Além destas, outras variáveis, como uma instrução incompleta dada pelo professor ou falta de atenção do aluno, também podem conduzir a erros. Entretanto, essas outras variáveis são subjetivas e relacionadas a contextos específicos; em função disso, são difíceis de controlar quando comparadas à análise dos aspectos anisomórficos entre duas línguas.

Cabe acrescentar ainda que a percepção de erro como algo negativo não se aplica ao emprego de dicionários no ensino-aprendizagem de línguas. Um dicionário não se propõe a

evitar o erro, como ocorre por meio da intervenção de um professor ou de um exercício em livro didático. Pelo contrário, um dicionário é uma ferramenta complementar útil ao ensino-aprendizagem de línguas na medida em que é capaz de fornecer aos estudantes informações corretas da língua (*i.e.*, fatos de norma) que lhes possam servir de referência para a realização de tarefas linguísticas.

4.2.3 *Análise de erros*

O fato de que os aspectos convergentes entre LM e LE também poderiam ser causa de erro nos estudantes de LE, somado à falta de emprego de dados empíricos (outra crítica à análise contrastiva) levou ao surgimento de um segundo modelo contrastivo relacionado ao ensino-aprendizagem: a análise de erros. Segundo o modelo, a LM é a base sobre a qual se constrói o aprendizado da LE (ENOMOTO; TSUNEOKA, 2014, p. 09) – e, por conseguinte, não poderia ser negligenciada (DURÃO, 2004, p. 54). Trata-se de uma perspectiva de cunho inatista, pois defende-se que o estudante de LE passa por diversas fases de aprendizagem da LE em questão, fenômeno comparável com as fases de aprendizagem da LM. O erro, por sua vez, passou a ser apreciado como algo construtivo, ou seja, como parte importante e fundamental do processo de aprendizagem de uma LE (FENN, 2014, p. 82). Além disso, os adeptos da análise de erros consideravam que a LM não era a única fonte causadora dos erros produzidos pelos aprendizes.

De fato, a análise de erros se aproxima dos postulados da ciência cognitiva no que diz respeito à atenção atribuída à LM. Segundo já mencionado ao final da subseção 4.1.2.2.2, estudiosos da área da cognição, como Ortega (2009, p. 33-39), por exemplo, consideram que a percepção consciente das semelhanças e diferenças entre a LM e a LE e o processamento implícito e automático da LE a partir da competência preexistente da LM são fatores que podem exercer influência sobre a aprendizagem da LE. Ainda conforme a autora, a dose de influência desses dois fatores sobre a aprendizagem da LE está condicionada ao grau de proficiência do indivíduo na LE. Quanto menor a proficiência, maior será a influência desses fatores sobre a aprendizagem da LE (*i.e.*, o processamento e armazenamento da LE na memória declarativa). Por outro lado, quanto maior a proficiência do indivíduo na LE, menor será a influência desses fatores sobre o processo de aprendizagem da LE, pois uma maior quantidade de recursos linguísticos da LE armazenados na memória declarativa permitir-lhe-ia controlar melhor esse processo.

A metodologia da análise de erros consistia na investigação dos erros gerados *a posteriori*, ou seja, aqueles que realmente estavam presentes na produção de aprendizes. Por essa razão, tal modelo priorizou o emprego de dados empíricos e estimulou o interesse pela compilação de *corpora* de aprendizes.

No entanto, não são muitos os *corpora* de aprendizes disponíveis. Para o espanhol, por exemplo, há quatro: 1) *Corpus de aprendices de Español* (CAES, 2014); 2) *Corpus Oral de Español Como Lengua Extranjera* (COELE, s.d.); 3) *Corpus Escrito de Español L2* (CEDEL2, 2009); e 4) *Spanish Learner Language Oral Corpora* (SPLLOC, 2010). O CAES (2014) está constituído de produções de estudantes de ELE de diferentes níveis de proficiência (A1 a C1) e de distintas nacionalidades. A ferramenta, por sua vez, oferece a possibilidade de restringir a busca conforme o nível e a LM dos participantes (incluindo o português). O COELE (s.d.) abarca os níveis A2 e B1 de aprendizagem de ELE e também oferece uma opção de busca conforme a LM dos participantes (também incluindo o português). Os dois últimos (CEDEL 2 (2009) e SPLLOC (2010)) contêm apenas produções de estudantes de espanhol como LE que possuem o inglês como LM.

Finalmente, as principais contribuições da análise de erros para este trabalho são justamente a valorização da LM como base sobre a qual se inicia a construção da aprendizagem da LE e a possibilidade de investigação a partir de dados empíricos. Entretanto, faz-se necessário observar que, não obstante a existência de *corpora* de aprendizes de ELE cuja língua materna é o português, a extensão dessas ferramentas é ainda limitada. O CAES (2014) possui 7.851 *types* e 165.231 *tokens*; o COELE (s.d.) conta com transcrições de cerca de 40 minutos de gravação de entrevistas.

4.2.4 Interlíngua

O terceiro modelo contrastivo relacionado ao ensino-aprendizagem é a interlíngua. De acordo com Enomoto e Tsuneoka (2014, p. 09), a interlíngua é um ponto intermediário e transitório de desempenho, situado entre a LM e a LE do estudante. Durão (2004, p. 60), por sua vez, explicita que o termo se refere tanto à proposta em si como à “língua em construção de grupos de aprendizes que têm uma mesma LM e um nível similar de conhecimento no idioma objeto de estudo”⁴⁷.

⁴⁷ [lengua en construcción de grupos de aprendices que tienen una misma LM y un nivel similar de conocimiento en el idioma objeto de estudio]

O modelo, portanto, deriva da análise de erros, com algumas diferenças. A principal delas (sob a perspectiva do presente trabalho) está associada à influência que a abordagem comunicativa de ensino de línguas estrangeiras exerceu sobre a análise de erros. Passou-se a valorizar a investigação do desempenho dos aprendizes como um todo, isto é, não apenas os erros efetivamente cometidos pelos mesmos, mas também os “acertos”. Mais especificamente, era o nível de competência na LE, e não mais apenas os erros cometidos, o alvo das investigações da interlíngua (DURÃO, 2004, p. 70). Por atentar para a competência na LE, a interlíngua se relaciona com os postulados da Linguística Aplicada no que diz respeito à etapa de aprendizagem do estudante (cf. 4.3).

Como corolário da seção 4.2, salientamos que alguns dos postulados da análise contrastiva, da análise de erros e da interlíngua auxiliam na definição do perfil do estudante brasileiro de ELE em cursos de Letras-espanhol a partir da perspectiva da Linguística Contrastiva.

Este estudante, em primeiro lugar, está sujeito a processos de transferência provenientes do armazenamento prévio do português como LM na memória (ou, conforme os cientistas cognitivos, nas memórias declarativa (unidades léxicas) e procedimental (propriedades gramaticais)). Quando a transferência ocorre entre aspectos convergentes entre o português e o espanhol, considera-se como positiva; já quando ocorre entre aspectos divergentes, considera-se como negativa ou interferência, podendo levar a erros de produção, ou seja, a formulações que não condizem com as regras de formação do diassistema “língua espanhola” (como os falsos cognatos, ou uma sentença sintaticamente equivocada).

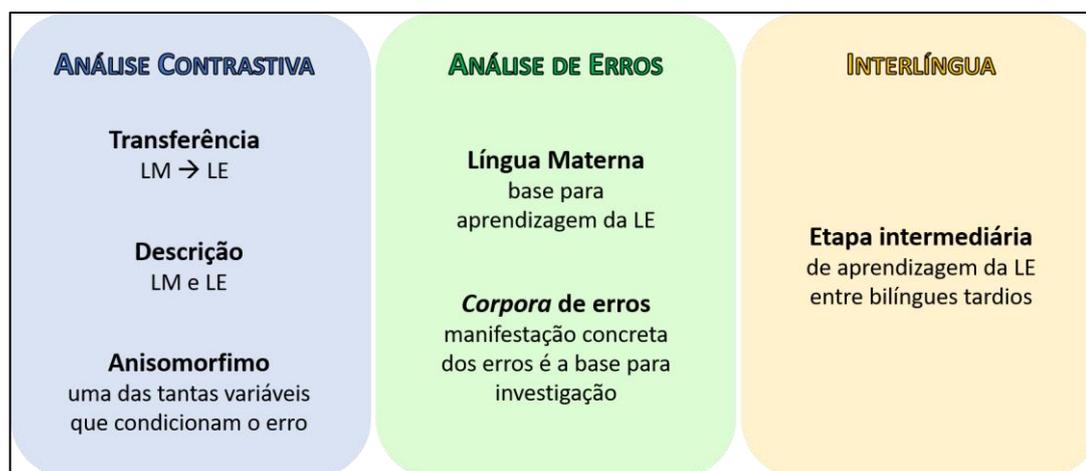
Em segundo lugar, a análise de erros se fundamenta na manifestação concreta dos erros dos estudantes, os quais podem ser de origem variada. É inegável, contudo, que o estudante brasileiro de Letras-espanhol está submetido ao menos à variável da LM. Um exemplo de erro é a introdução do objeto indireto (ou dativo) no uso do verbo *ofrecer* por estudantes brasileiros de ELE, conforme alinhamentos do CAES (2014) relativos a alunos do nível B2. Há ocorrências de introdução do objeto indireto através da preposição *para*, fruto de uma transferência do português, ao invés de *a*, condizente com o diassistema do espanhol.

Em terceiro lugar, o estudante de Letras-espanhol, segundo os postulados acerca da interlíngua, se encontra em uma etapa de aprendizagem intermediária entre a LM e a LE – a interlíngua.

A Figura 5, na próxima página, contém uma síntese de alguns dos pressupostos da Linguística Contrastiva e sua relação com o estudante brasileiro de Letras-espanhol que aprende ELE. Tal síntese inclui não apenas os aspectos empregados nos parágrafos anteriores

para definir o perfil desse estudante (transferência, língua materna e etapa intermediária), mas também outros pressupostos da Linguística Contrastiva que servirão de base para o instrumento que constitui a parte propositiva deste capítulo (seção 4.4).

Figura 5 – Linguística Contrastiva e Aprendizagem de ELE



Fonte: elaboração própria

4.3 O estudante brasileiro de Letras-espanhol sob a perspectiva da Linguística Aplicada

No que concerne ao ensino-aprendizagem de LEs, a Linguística Aplicada se destaca, entre outras razões, por se preocupar em oferecer orientações acerca dos diversos estágios de aprendizagem, bem como os recursos linguísticos relacionados a cada nível.

Conforme já mencionado no capítulo 2, no Brasil não há um documento que oriente a formação em língua espanhola dos estudantes de Letras-espanhol. Por outro lado, existe o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006), um documento que orienta o ensino-aprendizagem de ELE entre estudantes da comunidade europeia. Ainda que considere o ensino-aprendizagem de ELE em contexto europeu, tal documento guarda relações com o perfil de estudante de Letras-espanhol a ser promovido nos cursos de Letras segundo as CNE/CES (492/2001). Algumas das características do perfil do estudante de Letras-espanhol (adulto que aprende ELE) são comuns às do aluno pretendido pelo PCIC (2006). Mais especificamente, o documento fundamenta suas orientações “pensando em adultos, tanto aqueles que seguem de forma regular o ensino em centros ou instituições de distintos tipos, como aqueles que conduzem sua aprendizagem de forma autônoma” (PCIC, 2006, p. 23,

tradução nossa)⁴⁸. Em ambos os casos, trata-se do mesmo perfil de estudante, ou seja, um indivíduo adulto que estuda espanhol como língua estrangeira (cf. Figura 2, seção 2.2).

Ainda em consonância com o exposto no capítulo 2, a convergência entre as diretrizes CNE/CES (492/2001), que regem o ensino nos cursos de Letras-espanhol, e o PCIC (2006), que rege o ensino-aprendizagem de ELE, permitem o emprego do segundo como referência em relação às etapas de ensino-aprendizagem de ELE e os respectivos recursos linguísticos envolvidos. De fato, o instrumento proposto em 4.4 se serve dos subsídios do PCIC (2006) para a análise dos dicionários monolíngues de espanhol presente no capítulo 6. No entanto, antes de entrar no mérito do instrumento propriamente tal, convém apresentar a perspectiva de ensino-aprendizagem adotada pelo mesmo, bem como o modo como o documento se estrutura.

4.3.1 O PCIC (2006)

Em primeiro lugar, o PCIC (2006) adota a abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com o DiClavELE (s.a.),

De sua nomenclatura se deduz que com este modelo didático se pretende capacitar o aprendiz para uma comunicação real – não apenas na vertente oral, mas também na escrita – com outros falantes da LE; com este propósito, durante o processo de ensino com frequência se empregam textos, gravações e materiais autênticos e se realizam atividades que procuram imitar com fidelidade a realidade de fora da aula. (DiClavELE, s.a., s.v. *enfoque comunicativo*).⁴⁹

O PCIC (2006), por sua vez, se propõe a orientar para o desenvolvimento de uma competência comunicativa a ser adquirida pelos estudantes de ELE. Trata-se, em outras palavras, de preparar os estudantes para interagir adequadamente em situações reais de comunicação na LE⁵⁰. Esta competência se subdivide em competências linguísticas,

⁴⁸ [pensando en adultos, tanto aquellos que siguen de forma regular enseñanzas en centros o instituciones de distinto tipo como los que conducen su aprendizaje de forma autónoma].

⁴⁹ De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

⁵⁰ Curiosamente, segundo Borba (2017c), apesar de empregar a noção de competência comunicativa tanto na elaboração de sua proposta didática como nos textos explicativos de cada capítulo do documento, o PCIC (2006) não define em que consiste uma competência comunicativa. O conceito de competência comunicativa é fundamental para que os consulentes pretensos pelo PCIC (2006) – tais como professores de ELE, diretores de cursos, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais envolvidos no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas – possam compreender a base sobre a qual se fundamentam as orientações do PCIC (2006). A ausência de uma definição alusiva ao conceito de competência comunicativa, portanto, contrasta com o propósito formativo ao qual se projeta. Finalmente, é possível encontrar uma definição para o termo no

sociolinguísticas e pragmáticas. As competências linguísticas são aquelas relativas aos âmbitos lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortográfico e ortoépico. As competências sociolinguísticas contemplam os marcadores linguísticos de relações sociais, as normas de cortesia, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registro, o dialeto e o acento. As competências pragmáticas, por sua vez, se subdividem em competência discursiva e competência funcional.

Em segundo lugar, o PCIC (2006) se subdivide em três volumes: um para os níveis A1 e A2 (PCIC, 2006a), outro para os níveis B1 e B2 (PCIC, 2006b) e um terceiro para os níveis C1 e C2 (PCIC, 2006c). Cada volume está estruturado em cinco grandes componentes (com um ou mais capítulos relacionados), nos quais predomina uma competência:

- a) *Componente gramatical*. Competência comunicativa desenvolvida: linguística. Capítulos relacionados a esse componente: gramática; pronúncia e prosódia; ortografia. Neste componente, há listas de recursos linguísticos atrelados a diversos níveis de organização da linguagem (cf. PCIC (2006a, p. 37).
- b) *Componente pragmático-discursivo*. Competência comunicativa desenvolvida: pragmática. Capítulos relacionados a esse componente: funções; táticas e estratégias pragmáticas; gêneros discursivos e produtos textuais. Neste componente, são tratados alguns tópicos, como, por exemplo, as funções comunicativas (dar e pedir informação, por exemplo) e os níveis de registro (formal, informal, etc.) envolvidos na execução de tarefas linguísticas (cf. PCIC (2006a, p. 38-39).
- c) *Componente nocional*. Competência comunicativa desenvolvida: linguística. Capítulos relacionados a esse componente: noções gerais; noções específicas. Este componente trata de campos semânticos que devem ser tratados nos diferentes níveis de aprendizagem. Em alguns casos, mencionam-se algumas das unidades léxicas relacionadas a cada campo. As noções gerais se referem a conceitos mais abstratos que podem estar presentes em qualquer situação comunicativa, como a noção de

DiClavELE (s.a., s.v. *competencia comunicativa*): “A competência comunicativa é a capacidade de uma pessoa de comportar-se de maneira eficaz e adequada em uma determinada comunidade linguística; isso implica respeitar um conjunto de regras que inclui tanto as da gramática e de outros níveis de descrição linguística (léxico, fonética, semântica) como também as regras de uso da língua, relacionadas com o contexto sócio-histórico e cultural em que ocorre a comunicação” [La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación]

quantidade. Já as noções específicas se referem a temas mais concretos, como os meios de transporte (cf. PCIC (2006a, p. 39).

- d) *Componente cultural*. Competência comunicativa desenvolvida: sociolinguística. Capítulos relacionados a esse componente: referentes culturais; saberes e comportamentos socioculturais; habilidades e atitudes interculturais. Este componente trata de aspectos sociais, históricos e culturais dos distintos países de fala hispânica, tais como personalidades influentes, acontecimentos históricos e tipos de manifestações artísticas, por exemplo (cf. PCIC (2006a, p. 40).
- e) *Componente de aprendizagem*. Contém procedimentos de autoavaliação por parte do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Este componente chama a atenção para a necessidade de estimular o estudante a ter mais consciência sobre seus avanços na aprendizagem da língua (cf. PCIC (2006a, p. 40). Capítulo relacionado a esse componente: procedimentos de aprendizagem.

Cada capítulo, por sua vez, contém um texto introdutório a respeito da competência a ser desenvolvida e um inventário de recursos correspondente. A apresentação por capítulos específicos é apenas uma maneira de organizar o conteúdo de cada volume do PCIC (2006), pois cada capítulo possui elementos que podem ser relacionados com componentes dos demais capítulos – ainda que o PCIC (2006), por si só, não estabeleça tais relações. Para ilustrar o tópico, tome-se como exemplo um indivíduo que necessita iniciar uma comunicação com alguém. Para cumprir com essa tarefa linguística, este indivíduo deverá fazer uso dos seguintes componentes: pragmático discursivo (no capítulo de funções, inventário sobre saudar e responder a uma saudação), nocional (no capítulo de noções gerais, inventário sobre dizer e perguntar) e gramatical (no capítulo de gramática, inventário sobre tempos verbais do indicativo). Em suma, para cumprir com uma tarefa linguística, o estudante precisa por em prática sua competência comunicativa, utilizando os conhecimentos relacionados às competências linguística, sociolinguística e pragmática.

4.4 Possíveis necessidades linguísticas de um estudante brasileiro de ELE de cursos de Letras-espanhol

O aluno brasileiro de Letras-espanhol que, conforme as orientações da CNE/CES (492/2001) e do PCIC (2006), deseja alcançar uma autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, poderá encontrar nos materiais didáticos (livros didáticos,

dicionários e gramáticas) uma alternativa para alcançar esta autonomia. De acordo com os resultados do projeto de pesquisa comentado no capítulo 2, existe uma ampla oferta de livros didáticos no mercado brasileiro, sensivelmente maior que a oferta de dicionários e maior ainda em relação às gramáticas. Ainda conforme comentado anteriormente, parte desses livros apresenta uma indicação acerca do nível de proficiência a ser desenvolvido segundo a escala apresentada no PCIC (2006). Isso significa que esses materiais tomam o PCIC (2006) como documento-base para a seleção e organização de seu conteúdo. Essa escolha ocorre muito provavelmente porque tanto o PCIC (2006) como os livros didáticos que utilizam essa escala têm a mesma origem: a Espanha. O uso dessa escala de níveis por parte dos livros didáticos de ELE disponíveis no Brasil é um ponto de convergência que existe entre o ensino-aprendizagem de espanhol no país e as diretrizes de ensino-aprendizagem de ELE do PCIC (2006).

No entanto, e conforme se apontou no capítulo 2 (e, em especial, ilustrado através do Gráfico 1), dos livros que indicam o nível de proficiência a ser desenvolvido, são poucos os que se dirigem aos níveis B2, C1 e C2, correspondentes a avançado e superior. Situação semelhante ocorre também em relação às gramáticas: das poucas que se organizam por níveis de referência, apenas uma está direcionada aos níveis superiores⁵¹. O estudante de Letras-espanhol de níveis avançado e superior que, por sua vez, decida buscar auxílio em materiais didáticos para alcançar uma autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem poderá ser prejudicado pela carência de materiais voltados para esses níveis. Tendo em vista essa carência, os dicionários de espanhol surgem como uma opção de material didático que pode servir de subsídio complementar para esse estudante durante o seu processo de ensino-aprendizagem de ELE. Entretanto, a relação entre a Lexicografia Hispânica e os insumos linguísticos envolvidos no ensino-aprendizagem de ELE é um tópico que ainda se encontra em uma etapa inicial de desenvolvimento⁵².

Os estudantes de níveis avançados, por sua vez, poderiam utilizar os dicionários monolíngues para aprendizes. Em primeiro lugar, é necessário salientar que são poucos os dicionários de espanhol voltados para aprendizes. Tem-se, por exemplo, o DiSal (2006), que foi concebido para estudantes de ELE em geral, e também o Señas (2001), que se autodeclara

⁵¹ Trata-se da *Gramática de uso del español – teoría y práctica* (ARAGONÉS e PALENCIA, s.d.), que possui exemplares para todos os níveis, de A1 a C2.

⁵² Cabe mencionar que o *Dicionário de falsos amigos português-espanhol* (DiFAPE, 2014) e o *Novo Dicionário de Falsos Amigos Espanhol/Português* (NDiFAEP, 2014) despontam como importantes exceções em meio a esse cenário, fruto de investigações acadêmicas desenvolvidas na UFSC e na UFRGS, respectivamente. Ambas as obras propõem justamente uma relação mais próxima entre o instrumento dicionário e o ensino-aprendizagem de ELE (cf. mais comentários acerca de ambos no capítulo 5, seção 5.2.6).

como uma obra voltada para os estudantes brasileiros de ELE⁵³. Em segundo lugar, ambas as obras, sendo voltadas para aprendizes de ELE, deveriam auxiliar esses aprendizes tanto nas atividades de compreensão e produção linguística como também através da oferta de condições para que alcancem autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem (BUGUEÑO MIRANDA, 2006). Entretanto, algumas análises realizadas demonstram que esse auxílio é consideravelmente deficitário (cf. Bugueño Miranda (2006) e Farias (2011) para maiores detalhes). Alguns dos principais problemas encontrados, e que são comuns às duas obras, estão relacionados à apresentação de definições confusas (que dificultam as atividades de compreensão) e à falta de clareza no tratamento das informações sintáticas (que dificulta as atividades de produção). Estes problemas podem afetar diretamente a autonomia no ensino-aprendizagem, na medida em que não oferecem ao aprendiz as condições necessárias para que este possa alcançar as respostas que precisa de maneira independente. Em suma, tanto o DiSal (2006) como o Señas (2001) não são obras capazes de auxiliar o estudante de ELE durante seu processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

Por fim, Farias (2011) afirma que os aprendizes de ELE mais proficientes em língua espanhola poderiam acorrer aos dicionários monolíngues direcionados para falantes nativos de espanhol. São analisadas as definições e as informações sintáticas fornecidas pelo DRAE (2001), DUE (2001), *Diccionario de Uso del Español de América y España* (DUEAE, 2002) e *Gran Diccionario de la Lengua Española* (GDLE, 2001). Segundo ela, os dicionários monolíngues para falantes nativos são as obras mais indicadas para os estudantes de ELE que já possuem um grau considerável de proficiência em língua espanhola – ou, em outras palavras, estudantes que já estão em níveis avançados ou superiores.

Além dos quatro dicionários monolíngues para falantes nativos analisados por Farias (2011), existem várias outras obras monolíngues presentes na Lexicografia Hispânica. Trabalhos mais recentes, como Bugueño Miranda e Borba (2015), sugerem como potenciais ferramentas de auxílio ao aprendiz brasileiro não apenas os dicionários gerais de língua, como o DRAE (2014), ou dicionários de uso, como o DUE (2001), mas também outras classes de dicionários para falantes nativos de espanhol. Alguns exemplos dessas classes são os dicionários de dúvidas, como o *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPDe, 2005) e os

⁵³ O DiSal (2006), em sua 1ª edição (1996), fora concebido antes da publicação do *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR, 2001) – o qual, mais tarde, foi traduzido para outras línguas e passou a ser conhecido também como QECRL (2001) –, ou seja, antes da estruturação através de níveis de referência. Já o Señas (2001), ainda que tenha sido publicado após a primeira edição do QECRL (2001, versão em português), também termina por não considerar os níveis de referência. Além disso, é pertinente salientar que não se sabe para quais níveis de proficiência em ELE essas obras foram pensadas.

dicionários de sinônimos, como o *Diccionario Avanzado de Sinónimos y Antónimos de la lengua española* (DASA, 1998).

Uma tentativa complementar de uso de dicionários por estudantes brasileiros de ELE é apresentada em Borba (2014). Considerando os problemas já apontados por Farias (2011) em relação aos dicionários bilíngues e aos dicionários de aprendizes, sugere-se um uso mais sistemático de dicionários monolíngues para falantes nativos de espanhol. Em primeiro lugar, apresenta-se um breve panorama de dicionários monolíngues concebidos para falantes de espanhol como língua materna. Em segundo lugar, são estabelecidos quais são os recursos linguísticos que um estudante brasileiro de ELE de níveis A1 e A2 precisa para aprimorar a sua competência comunicativa e para a resolução de tarefas linguísticas. Em terceiro lugar, correlacionam-se alguns desses recursos linguísticos com as informações contidas nos dicionários do panorama apresentado. A partir desta correlação, almejou-se averiguar qual(is) classe(s) de dicionário(s) poderiam auxiliar melhor o estudante brasileiro de ELE de níveis A1 e A2. Ao final, os resultados deste trabalho sugerem, entre outras obras, os dicionários de dúvidas para auxiliar o aprendiz brasileiro de níveis iniciais. Esses resultados se explicam pelo fato de que os recursos linguísticos dos níveis A1 e A2 são bastante elementares.

Por outro lado, a situação muda radicalmente quando se trata dos níveis avançados e superiores. Nos níveis avançados, entre outros recursos, orienta-se que o estudante desenvolva conhecimentos sobre acentuação em pronomes, advérbios e locuções adverbiais em interrogativas e exclamativas indiretas (*no sabe cuántos libros tiene*, por exemplo) (PCIC, 2006b, p 162); já nos níveis superiores, entre os insumos linguísticos que o estudante deve desenvolver estão as regências verbais, como *echar a (echar a nadar, por exemplo) (PCIC, 2006c, p. 89).*

Em Borba (2014), confirma-se que as obras da Lexicografia Hispânica monolíngue para falantes de espanhol como língua materna podem subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes brasileiros de ELE. Carece-se, no entanto, de um panorama mais abrangente. Esse panorama será proposto no capítulo 5. Ademais, carece-se também de uma correlação entre dicionários monolíngues para falantes de espanhol como língua materna e recursos linguísticos de ELE relacionados aos níveis avançados e superiores, em prol do desenvolvimento da autonomia no ensino-aprendizagem de ELE em cursos de Letras-espanhol no Brasil⁵⁴. Com o objetivo de suprir essa carência, elaborou-se o instrumento a seguir. O mesmo, por sua vez, será aplicado sobre o panorama da Lexicografia Hispânica –

⁵⁴ O único trabalho encontrado que trata desse tema é García Mata (2004), que orienta a respeito do emprego de dicionários de aprendizes como instrumentos auxiliares para a aquisição de vocabulário.

panorama que será apresentado no capítulo 5. Finalmente, as análises dispostas no capítulo 6 são fruto da correlação entre recursos linguísticos de ELE e as informações dos dicionários que constituem o panorama.

4.4.1 Instrumento metodológico para elencar possíveis necessidades linguísticas

O PCIC (2006) será o documento base a partir do qual serão extraídos os recursos linguísticos que serão posteriormente correlacionados com as informações linguísticas presentes em dicionários de espanhol. A consulta ao PCIC (2006), por sua vez, constitui um desafio. Conforme já comentado, os recursos linguísticos estão presentes nos componentes gramatical (gramática; pronúncia e prosódia; ortografia) e nocional (alusivo a elementos de vocabulário); porém, não há informações acerca de como esses recursos devem ser apresentados durante as aulas de ELE ou como se relacionam com tarefas linguísticas de compreensão e produção. Em outras palavras, têm-se extensas listas de conteúdos gramaticais e de vocabulário sem orientações sobre como se poderia associá-las ao ensino-aprendizagem em termos de tarefas linguísticas.

Frente a esse cenário, fez-se necessário elaborar um instrumento para facilitar a análise desses recursos, tirar o maior proveito possível dos mesmos e relacioná-los a tarefas de ensino-aprendizagem de ELE⁵⁵. O instrumento metodológico a ser proposto aqui, por sua vez, é de natureza teórico-prática.

Em primeiro lugar, a presente dissertação não pretende analisar a totalidade dos recursos linguísticos arrolados pelo PCIC (2006b e 2006c) para os níveis B2, C1 e C2 de aprendizagem de ELE; analisar-se-ão alguns recursos apenas (cf. capítulo 6 para detalhes). No que concerne à seleção desses recursos, a partir dos aportes da Ciência Cognitiva e da Linguística Contrastiva em relação à influência da LM sobre a LE, restringimo-nos àqueles que podem causar dificuldades ao estudante brasileiro de Letras-espanhol na sua aprendizagem de ELE. Mais precisamente, são de interesse para este trabalho os recursos linguísticos que: a) podem constituir dificuldade para estudantes brasileiros de ELE em razão de seu anisomorfismo em relação à LM-português, base a partir da qual se aprende o espanhol;

⁵⁵ O termo *tarefa* é empregado neste trabalho para referir-se às funções de compreensão e produção. Reconhecemos que, no QECRL (2001, p. 217), esse termo se define por atividades concretas de uso da língua “próximas da vida real” nas quais está presente um locutor e um interlocutor. As tarefas como as concebe o QECRL (2001) são atividades específicas, que abrangem desde a escrita de uma receita para um concurso à leitura de um artigo científico. A perspectiva das funções linguísticas adotada aqui foi eleita por ser mais genérica, abarcando qualquer tipo de atividade que se relacione à compreensão e à produção de textos, sejam escritos ou orais.

e/ou b) constituem dificuldade para estudantes brasileiros de ELE conforme dados de *corpora* de erros, em decorrência de um processamento do espanhol a partir das informações prévias do português enquanto LM.

Em segundo lugar, empregam-se parâmetros de imanência linguística para classificar cada recurso linguístico do PCIC (2006).

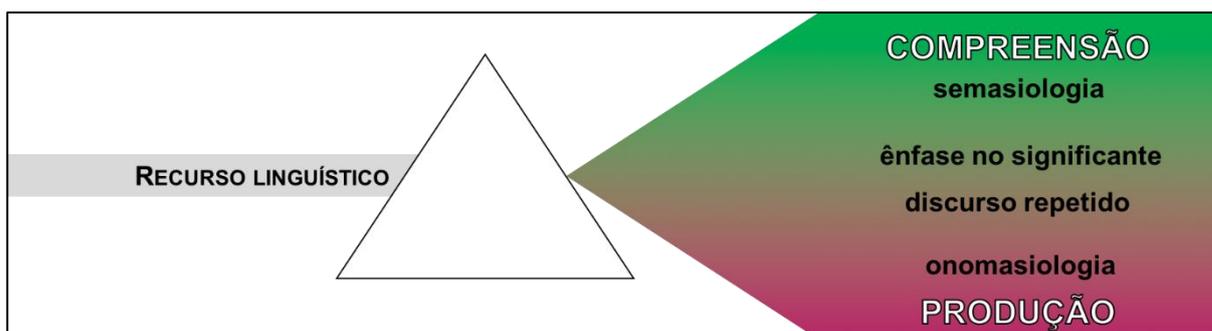
- a) Forma de organização das palavras no discurso (discurso livre / discurso repetido). O discurso livre se refere ao comportamento das unidades léxicas *per se*, de maneira isolada, enquanto que o discurso repetido se refere às combinações com um grau de rigidez variável entre unidades léxicas (cf. detalhes em 5.2.1).
- b) Ênfase informativa (plano do significante / plano do significado). Na mesma esteira que o signo linguístico de Saussure, este parâmetro abarca a ênfase no plano da forma (significante) e no plano do conteúdo (significado) (cf. detalhes em 5.2.2).
- c) Perspectiva do ato da comunicação (semasiologia / onomasiologia). Este parâmetro trata das funções de compreensão (semasiologia) e de produção (onomasiologia) (cf. 5.2.3 e 5.2.4 para mais detalhes).
- d) concepção diassistêmica da linguagem (representação do léxico diassistemicamente inclusivo / representação do léxico diassistemicamente restritivo). Este parâmetro diz respeito ao modo como uma língua aparece representada, isto é, se se almeja tratar da mesma de maneira exaustiva (inclusiva) ou se se almeja tratar da mesma sob determinados eixos (sintopia, sinfasia, sinstratia, por exemplo) (cf. 5.2.4 e 5.2.5 para mais detalhes).

A opção por parâmetros de imanência linguística não é aleatória. Por um lado, são princípios gerais comuns partilhados por todas as línguas naturais – e, por conseguinte, aplicáveis a qualquer uma. Por outro lado, tais parâmetros são os mesmos que, no capítulo 5, organizam o panorama da Lexicografia Hispânica. Julgamos que o estabelecimento de uma consonância entre os princípios que regem este instrumento metodológico e o panorama facilita a posterior correlação entre os recursos linguísticos de ELE arrolados no PCIC (2006) com as informações linguísticas de dicionários (cf. capítulo 6).

Em terceiro lugar, o instrumento proposto organiza-se a partir de uma perspectiva da comunicação, isto é, baseada nos dois tipos de tarefas linguísticas básicas às quais os estudantes de Letras-espanhol estão submetidos no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem de ELE: compreensão e produção.

Cada recurso linguístico do PCIC (2006) selecionado para análise será submetido ao instrumento metodológico proposto aqui. Este instrumento, por sua vez, funcionará como um prisma que irá decompor os pormenores linguísticos relacionados ao mesmo (parâmetros de imanência) e as suas possibilidades de manifestação de cada recurso em termos de tarefas linguísticas. Tome-se como exemplo o verbo *poner* (cf. 6.1), que se manifesta: a) enquanto verbo de mudança de estado (*ponerse*), atrelado ao âmbito da compreensão (discurso livre); b) enquanto verbo de mudança de estado (*ponerse*), atrelado à produção (discurso livre, no que concerne à flexão verbal no imperfeito do subjuntivo; e discurso repetido, mais especificamente em relação aos tipos de objetos que o acompanham); c) na colocação *ponerse colorado*, atrelada ao âmbito da produção (discurso repetido). A Figura 6 ilustra o instrumento:

Figura 6 – instrumento metodológico de análise



Fonte: elaboração própria

O resultado da aplicação do instrumento sobre os recursos linguísticos do PCIC (2006) e a correlação entre esses recursos e os dicionários de espanhol constitui as análises presentes no capítulo 6. Conforme o tipo de tarefa e a ênfase que se dê ao recurso linguístico, poder-se-á encontrar informações em um ou mais dicionário(s).

5 PANORAMA ABRANGENTE DA LEXICOGRAFIA HISPÂNICA MONOLÍNGUE

Conforme explicitado no capítulo 3, a aprendizagem autônoma de línguas (cf. abordagem em 3.3) fornece subsídios para a segunda etapa de promoção da autonomia na aprendizagem por meio do emprego de dicionários. Essa segunda etapa consiste, mais especificamente, na apresentação das obras disponíveis.

Para que se possa entrar no mérito das obras disponíveis em uma determinada tradição lexicográfica, é necessário, primeiramente, adotar uma proposta de classificação de dicionários para, então, gerar um panorama das obras presentes na tradição em questão. Em função disso, o presente capítulo se divide em duas seções principais. Na primeira, argumentar-se-ão os benefícios de se empregar uma proposta de classificação e quais são as variáveis envolvidas na sua elaboração. Em seguida, serão comentadas as propostas já existentes de classificação de dicionários, as variáveis envolvidas e, por fim, defender-se-ão as vantagens da aplicação da proposta adotada para este trabalho.

Na segunda seção, será apresentado um panorama abrangente da lexicografia hispânica monolíngue, gerado a partir da proposta de classificação, bem como as características de cada dicionário que forma parte de dita tradição.

5.1 Propostas de classificação de dicionários

A função de uma proposta de classificação de dicionários é gerar um panorama que sirva de instrumento para facilitar a execução de determinadas tarefas. Em primeiro lugar, os usuários de dicionários poderiam beneficiar-se de tal instrumento para a escolha da classe de obra que melhor responda às suas necessidades. Em segundo lugar, um panorama também poderia auxiliar os avaliadores de dicionários a reconhecer que classe de obra têm diante de si e ainda avaliá-la. Em terceiro lugar, o compilador de dicionários poderia beneficiar-se de um panorama para estabelecer qual classe de obra pretende redatar.

De acordo com Bugueño Miranda (2014), existem duas variáveis que fundamentam a elaboração de uma proposta de classificação: tipos de abordagens e modelos de classificação.

No tocante aos tipos de abordagens, há três opções: impressionista, funcional e linguística. Na abordagem impressionista, consideram-se elementos externos às obras como critérios de classificação. Dimensões físicas (mini, grande, de bolso, entre outras) e o número de lemas são critérios próprios de uma abordagem impressionista. Muito além dos aspectos físicos das obras, uma proposta de classificação precisa estar bem fundamentada teoricamente

através de argumentos sólidos⁵⁶. Uma abordagem impressionista não é clara em relação ao tipo de informações que o dicionário oferece, ou para que pode ser usado, por exemplo.

Muitas editoras se pautam em informações impressionistas para a divulgação de seus dicionários, como o fazem através dos dicionários de língua ditos *essenciais*. Por um lado, algumas obras não especificam o que consideram como uma parcela essencial da língua. O principal chamariz desse tipo de dicionário estriba no fato de que são de tamanho reduzido (comumente conhecidos como *de bolso*). O *Diccionario Esencial de la lengua española* (WMF, 2010), que considera como essenciais 27300 palavras-entrada, e o *Larousse Diccionario de la lengua española esencial* (LAROUSSE, 2008), que considera 30000 palavras-entrada como essenciais, são dois exemplos disso. Nenhuma das obras especifica quais critérios de seleção macroestrutural foram empregados; em outras palavras, não especificam o que consideram como parcela essencial do léxico da língua espanhola. A única informação fornecida são os dados numéricos acerca das palavras-entrada incluídas, o que, por si só, não esclarece nada a respeito do potencial de auxílio de ditas obras. Na verdade, seria mais adequado considerar o número de palavras-entrada como a consequência da aplicação de determinados critérios de seleção de unidades léxicas que configurariam o conceito de *esencial*, e não como a causa pela qual se considera uma obra como essencial.

Por outro lado, a Real Academia Española (RAE) emprega o conceito *esencial* sob a perspectiva de obra intermediária entre uma edição e outra do seu dicionário geral de língua, o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 2014) (edição mais atual da obra). Mais precisamente, a RAE publicou o *Diccionario esencial de la lengua española* (EsLE, 2006) como uma obra de transição entre a então 22ª edição do seu dicionário geral de língua, publicada em 2001, e a futura 23ª edição, que seria publicada apenas em 2014 (DRAE, 2014). A razão pela qual o EsLE (2006) é uma obra de transição se deve ao fato de que continha algumas das incorporações, modificações e supressões que formavam parte do desenho da 23ª edição do DRAE (2014) (cf. EsLE 2006, p. XVII para mais detalhes).

É possível distinguir três restrições à aplicação generalizada de abordagens impressionistas: a) um número que, para uma tradição lexicográfica, corresponda à classificação *pequeno dicionário*, para outra tradição poderia corresponder à classificação *grande dicionário*; b) não há uma relação clara entre os critérios de cálculo da densidade macroestrutural e a classe de dicionário relacionada à cifra indicada (e o exemplo *ad supra* dos dicionários essenciais do espanhol ilustra esse fato); e c) ainda que existissem critérios

⁵⁶ Em Borba (2015a), por exemplo, comenta-se a respeito da importância de uma sólida fundamentação teórica no momento de classificar obras lexicográficas.

claros de relação entre o cálculo da densidade macroestrutural e a classe indicada, a classificação obtida seria aplicável somente a uma determinada língua e sua tradição lexicográfica⁵⁷.

O segundo tipo de abordagem é a funcional. Inicialmente, tal abordagem envolveria as funções que diferentes perfis de usuários precisariam desempenhar para correlacioná-las com os dicionários de uma tradição. Entretanto, a única função que pode ser identificada claramente é a de ensino-aprendizagem, o que limita o alcance desta abordagem. Para que outras obras possam ser incluídas em uma proposta de classificação funcional, seria necessária a inclusão de outros parâmetros de classificação, além da função de ensino-aprendizagem.

O terceiro tipo de abordagem possível é a linguística. Os critérios envolvidos na mesma são aqueles estritamente relacionados a parâmetros de imanência linguística, tais como o número de línguas, a perspectiva do signo linguístico, entre outros (cf. classificação de Bugueño Miranda (2014), que será comentada mais adiante). A única restrição à abordagem linguística é que a mesma não apresenta critérios para a inclusão de obras de ensino-aprendizagem (abarcada, por sua vez, pelo critério funcional). Em vista disso, uma abordagem de caráter linguístico-funcional resultaria em um modelo mais apropriado de classificação, pois à abordagem funcional faltam critérios linguísticos, e à abordagem linguística falta o critério funcional.

A segunda variável que fundamenta a elaboração de propostas de classificação de dicionários são os modelos de classificação, mais precisamente tipologia e taxonomia. Ambos os modelos são tema das duas subseções a seguir.

5.1.1 Propostas de classificação taxonômica

Um modelo taxonômico aplica critérios de classificação que, somados, constituem matrizes de traços que restringem a inclusão de obras lexicográficas àquelas correspondentes a tais matrizes. Em outras palavras, uma proposta taxonômica se propõe a gerar panoramas com expoentes lexicográficos, ou seja, dicionários compilados com lisura do ponto de vista qualitativo. Tais expoentes são chamados *genótipos lexicográficos*; em contrapartida, as obras que não correspondem totalmente às matrizes de traços de uma proposta taxonômica são consideradas *fenótipos lexicográficos* (v. também mais detalhes em Borba (2012a)). Segundo

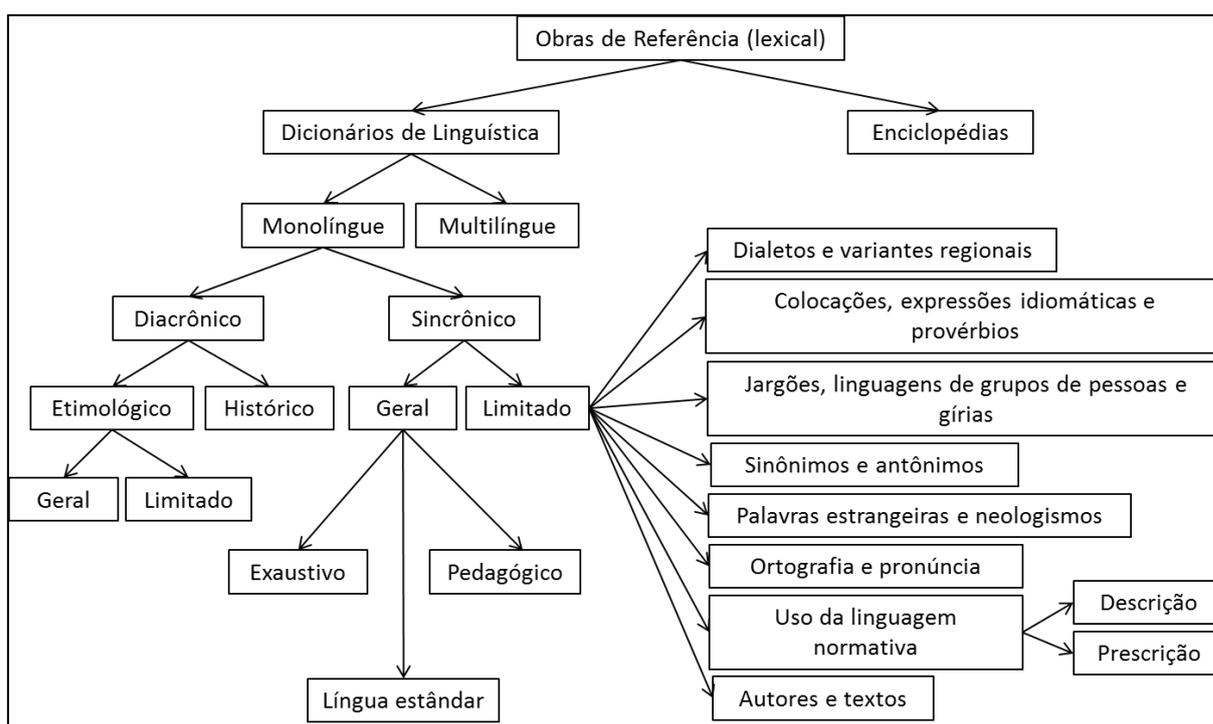
⁵⁷ Um fator que condiciona essa restrição é a distinta produtividade dos compostos entre as línguas.

Bugueño Miranda (2008, p. 92), os fenótipos geralmente se propõem a cumprir várias funções, ou ainda auxiliar uma ampla gama de perfis de usuário – sem que, *de facto*, alcance abarcar as funções estabelecidas e/ou as possíveis necessidades dos perfis de usuário almejados de maneira satisfatória. Os dicionários ditos essenciais de língua, já comentados *ad supra*, são um exemplo de obras que, compiladas sem critérios claros e com uma função difusa, se classificam como fenótipos lexicográficos.

Alguns exemplos de propostas taxonômicas são as de Swanepoel (2003), Welker (2004), Engelberg e Lemnitzer (2004) e Bugueño Miranda (2014).

Swanepoel (2003) emprega na sua proposta critérios de imanência linguística, como número de línguas, concepção diassistêmica da linguagem (em *sincrônico*, *diacrônico*, *geral* e *limitado*); e ainda o critério funcional, através da distinção *pedagógico*. A Figura 7 contém uma síntese da proposta traduzida ao português.

Figura 7 – Taxonomia de Swanepoel (2003)



Fonte: Borba (2014, p. 20) a partir dos dados de Swanepoel (2003)

A inclusão de critérios de imanência linguística auxilia na determinação de matrizes de traços específicas para determinadas classes de dicionários. Entretanto, em primeiro lugar, não é possível compreender a inclusão da ramificação *Enciclopédias*. Conforme Borba (2014, p. 21), “é difícil avaliar essa classe de obras por não haver critérios claros para elaboração e avaliação das informações contidas nos verbetes”. Swanepoel (2003, p. 49) é impreciso ao

defender a sua inclusão, mencionando apenas que uma enciclopédia pode conter “uma descrição de todos os fatos que podem ser associados com a entrada”.

Em segundo lugar, tampouco se pode compreender a razão pela qual a classe de dicionários pedagógicos está incluída sob a matriz de traços dos dicionários sincrônicos gerais. Os dicionários de cunho pedagógico, tanto os que são voltados para falantes de língua materna como os que são compilados para falantes de língua estrangeira, abarcam uma parcela específica do léxico de uma língua, sem almejar a exaustividade. Em vista disso, sua classificação sob a distinção *geral* parece não ser adequada. É pertinente acrescentar ainda que o único âmbito no qual se pode identificar uma função específica é o ensino-aprendizagem de línguas. As demandas de ensino-aprendizagem podem ser deduzidas a partir de planos de ensino; já em outros setores da vida laboral, identificar quais são as demandas às quais determinados profissionais estão submetidos é uma questão ainda sem resposta na lexicografia.

Em terceiro lugar, a distinção *sincrônico-limitado* abarca uma ampla gama de obras distintas (entre *dialetos e variantes regionais* e *autores e textos*), sem que se especifiquem quais são os critérios envolvidos nos diferentes tipos de limitações. De modo especial, a classe *autores e textos* é a mais vaga, pois não está claro se se trata de obras com o idioleto de um autor ou se se trata do idioleto de um autor presente em um texto específico.

A imprecisão da distinção *sincrônico-limitado* parece ser a maior desvantagem da proposta de Swanepoel (2003). Sob a perspectiva de um usuário de dicionários, a consulta a um panorama elaborado a partir da taxonomia do autor pode resultar em uma tarefa um tanto confusa.

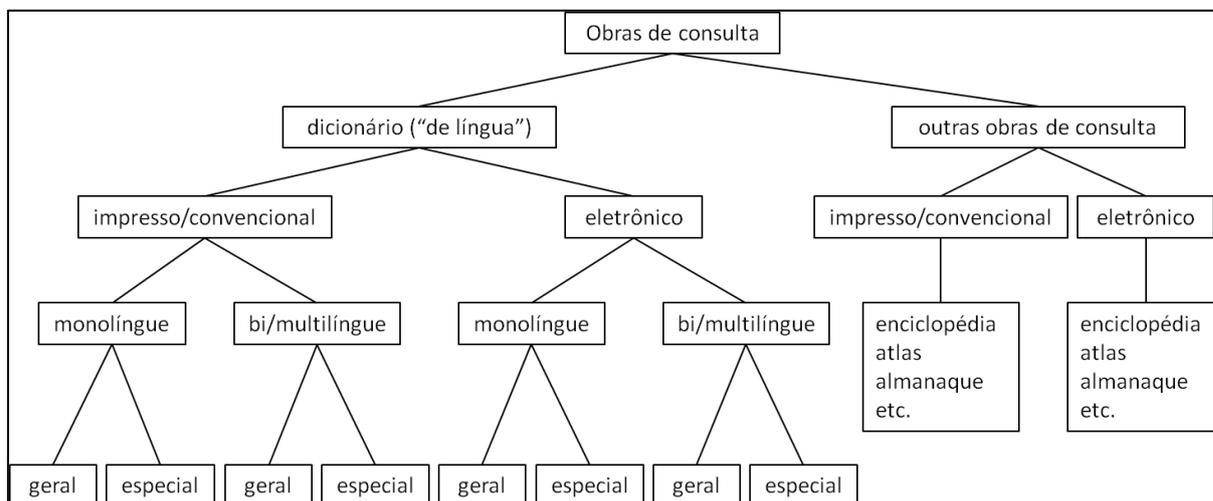
Já Welker (2004), por sua vez, classifica os dicionários de língua a partir de critérios de abordagem linguística (número de línguas; *geral/especial*) e impressionista (*impresso/convencional* e *eletrônico*). A Figura 8, na próxima página, sintetiza a proposta.

Por um lado, o emprego de critérios impressionistas é uma desvantagem da proposta, pois, como já comentado no início do capítulo, não informam nada a respeito das informações contidas em uma obra lexicográfica. Cabe questionar ainda qual é a vantagem real, em termos de conteúdo, oferecida ao usuário por meio de obras em suporte eletrônico, além da relativa rapidez no procedimento de busca.

Por outro lado, os critérios linguísticos empregados são ainda insuficientes para que se elabore um panorama. A aplicação da proposta de Welker (2004) sobre uma tradição lexicográfica resultariam em um panorama com longas listas de dicionários especiais, o que oneraria a consulta. Se, para um lexicógrafo, tal solução acarretaria já certas dúvidas na

localização das obras, sob a perspectiva do usuário de dicionários a consulta resultaria em um processo ainda mais difícil.

Figura 8 – Taxonomia de Welker (2004)



Fonte: Borba (2014, p. 22) a partir dos dados de Welker (2004)

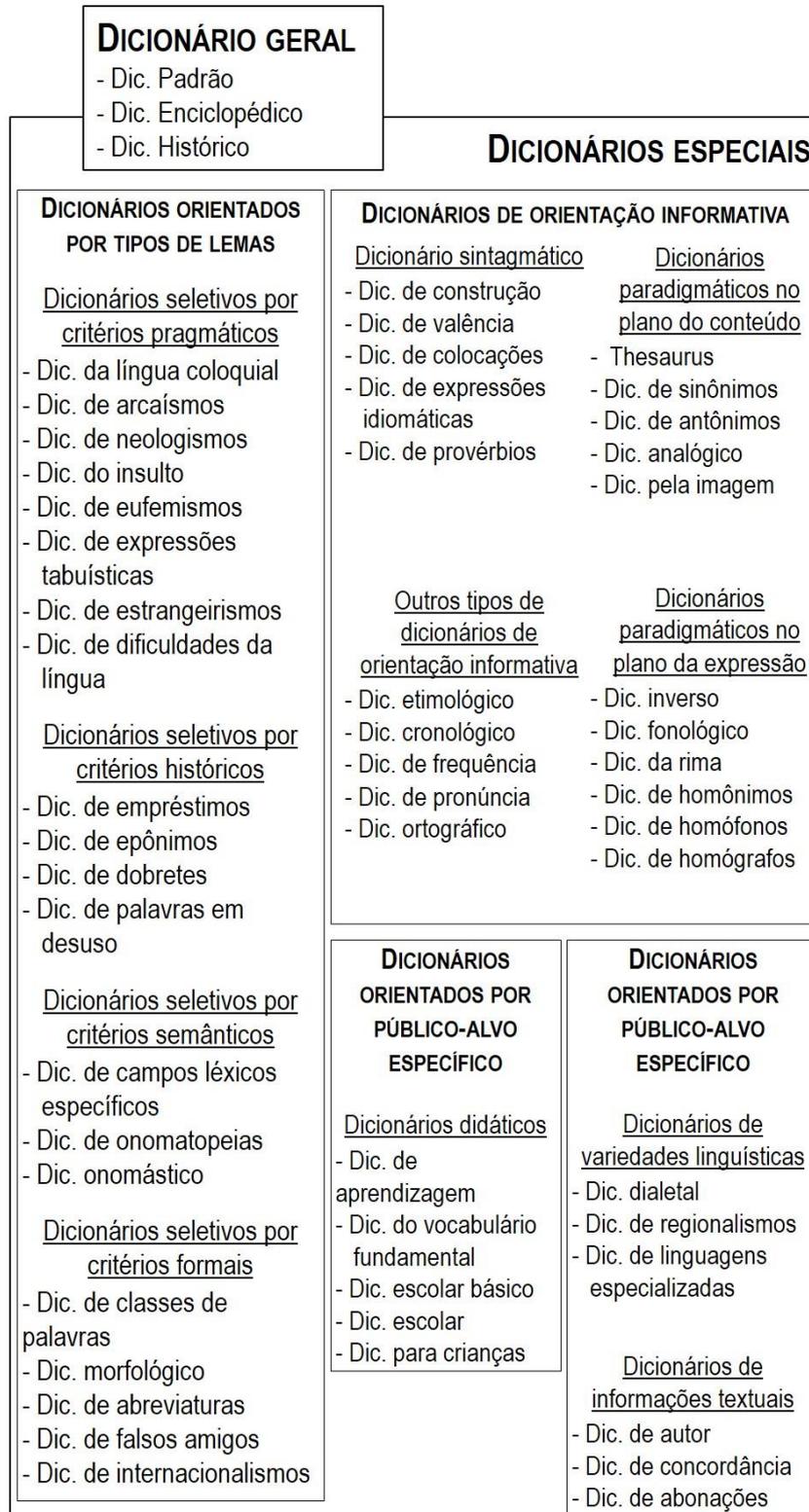
Cabe questionar ainda a relevância da inclusão de enciclopédias na proposta, pelas mesmas razões apontadas na análise da taxonomia de Swanepoel (2003): ausência de critérios de compilação e avaliação desse tipo de obra de referência.

Engelberg e Lemnitzer (2004), por sua vez, propõem uma classificação de abordagens linguística e funcional (v. Figura 9). A distinção primária da abordagem divide dicionários considerados gerais dos dicionários considerados especiais. Já em relação aos dicionários gerais, os autores mesclam três classes de obras sem aplicar critérios de distinção entre elas. No tocante aos dicionários classificados como especiais, faltam critérios de imanência linguística para diferenciar certas classes de obras que aparecem duplicadas em ramificações diferentes, como os *dicionários de estrangeirismos* e os *dicionários de internacionalismos*.

Outro aspecto que conduz ao questionamento é justamente o modo como se abrange o critério funcional. Por um lado, é apenas o Não é óbvia a distinção entre um *dicionário escolar básico* e um *dicionário escolar*, ou ainda um *dicionário do vocabulário fundamental*. Tais distinções empregam termos, como *básico* e *fundamental*, que não são facilmente diferenciáveis entre si.

Por fim, e assim como na proposta de Swanepoel (2003), a inclusão das distinções entre *dicionários de autor* e *dicionários de abonações* parece não ser adequada pela imprecisão relativa aos critérios de elaboração e avaliação dessas classes de obras. Novamente, carece-se de mais critérios de imanência linguística na elaboração da proposta.

Figura 9 – Taxonomia de Engelberg e Lemnitzer (2004)



Fonte: tradução ao português do original de Engelberg e Lemnitzer (2004) distribuída na disciplina de *Fundamentos de Lexicografia* (LIN00035) do PPGLT UFRGS.

Finalmente, a proposta de classificação de Bogueño Miranda (2014), assim como a de Swanepoel (2003) e Engelberg e Lemnitzer (2004), estriba em critérios de imanência

linguística e funcionais. Porém, ao contrário destas, o autor estabelece um conjunto mais completo de critérios, o que constitui uma clara vantagem da proposta (v. Figura 10).

São considerados os seguintes critérios de imanência linguística: número de línguas (monolíngue / bilíngue)⁵⁸, forma de organização das palavras no discurso (discurso livre / discurso repetido), ênfase informativa, sob a perspectiva do signo linguístico (plano do significante / plano do significado), perspectiva do ato da comunicação (semasiologia / onomasiologia) e concepção diassistêmica da linguagem (representação do léxico diassistemicamente inclusivo / representação do léxico diassistemicamente restritivo).

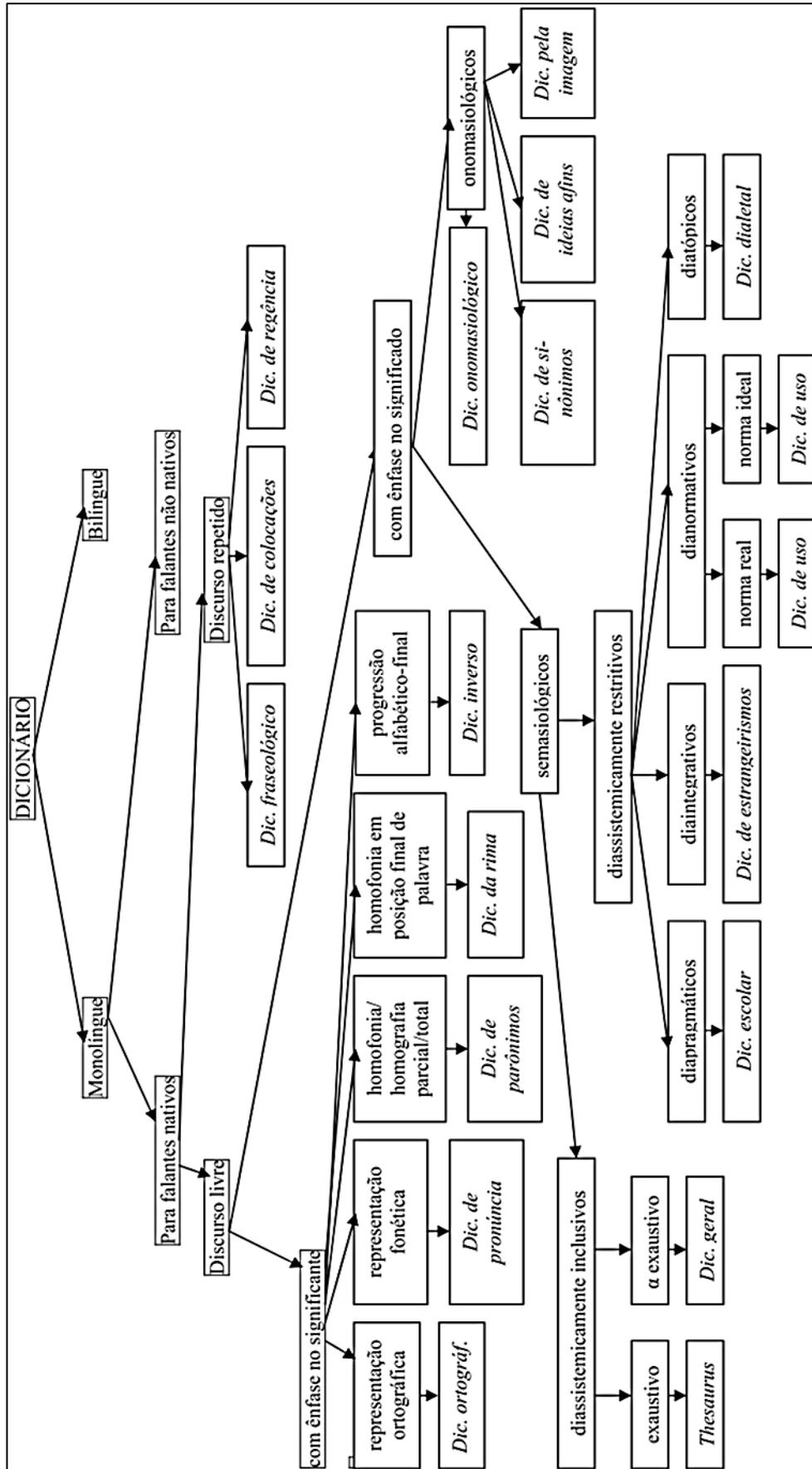
A exaustividade no emprego de critérios linguísticos, além de auxiliar na fundamentação da mesma, facilita a consulta e aplicação da proposta por lexicógrafos, o que é uma vantagem em relação às propostas anteriores. Entretanto, reconhecemos que a consulta a um panorama baseado na mesma pode resultar difícil se se considera a perspectiva do usuário, em especial do estudante de Letras-espanhol (cf. 5.2 e capítulo 6).

O critério funcional, por sua vez, é mais explorado nessa proposta se comparado com as anteriores, resultando em distinções mais específicas. Trata-se das distinções *para falantes nativos vs. para falantes não nativos* e o *dicionário escolar*. A distinção entre falantes nativos e não nativos é justificada pelo autor sob o argumento de que falantes nativos e falantes não nativos de uma língua precisam desempenhar competências e tarefas distintas no uso da língua – algo não previsto pelas propostas anteriores e que constitui, novamente, uma vantagem da proposta. Além disso, a inclusão da classe dos dicionários escolares é feita a partir de critérios precisos – aspecto também ausente nas propostas anteriores.

Cabe observar ainda que a proposta almeja auxiliar na elaboração de um panorama de dicionários monolíngues para falantes nativos. Os dicionários bilíngues e os dicionários de aprendizes, ainda que previstos, não foram desenvolvidos na mesma oportunidade por serem ainda temas complexos na lexicografia.

⁵⁸ Na classificação, a ramificação dos dicionários bilíngues não está desenvolvida por duas razões. A primeira está relacionada à falta de espaço físico no diagrama da classificação para o tratamento detalhado dessa classe de dicionários. A segunda razão diz respeito à complexidade do tema, pois uma classificação de dicionários bilíngues exigiria um estudo exclusivo sobre essa classe de dicionários.

Figura 10 – Taxonomia de Buguêno Miranda (2014)

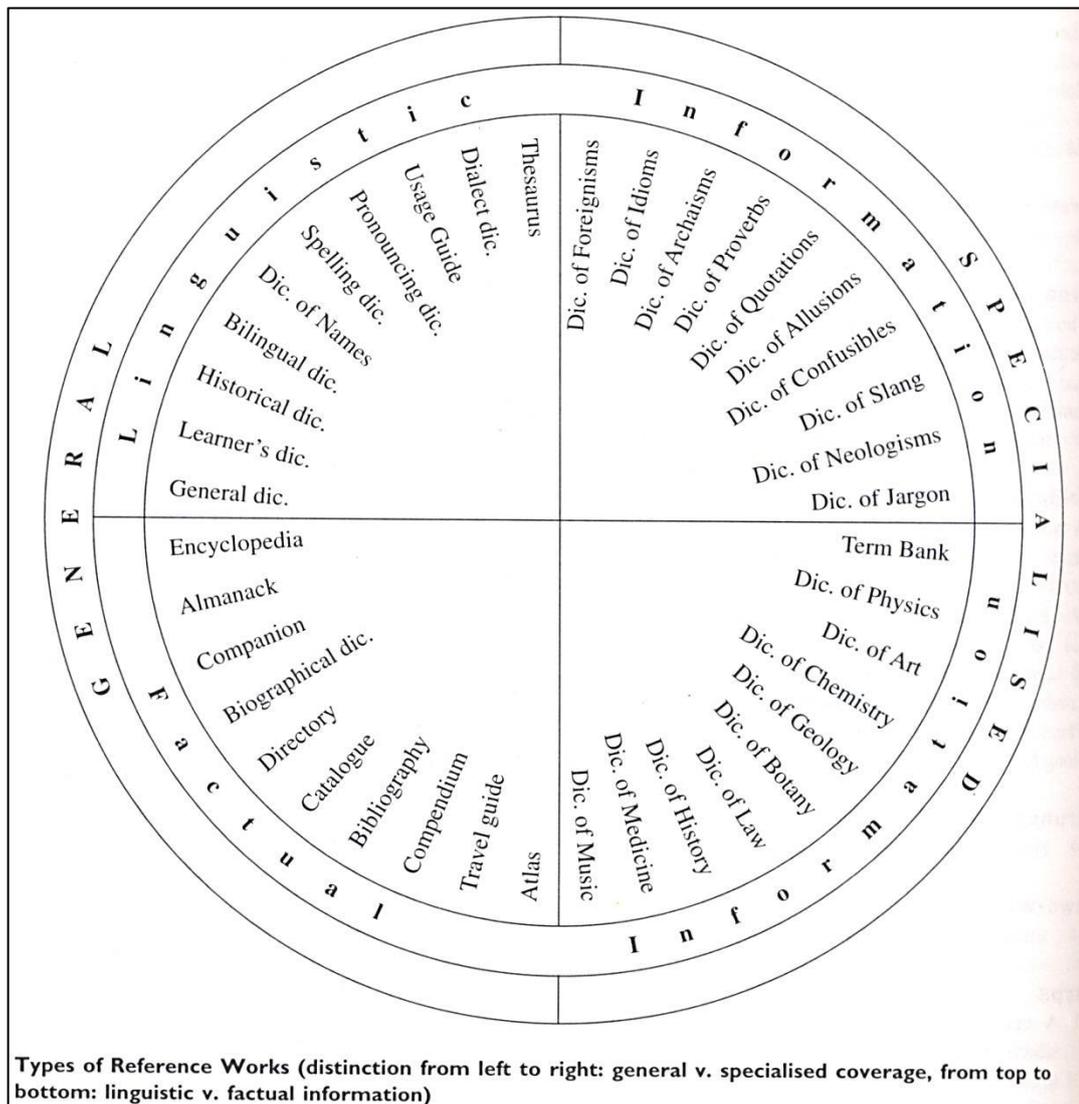


Fonte: Buguêno Miranda (2014, p. 228)

5.1.2 Proposta de classificação tipológica

A principal característica de um modelo tipológico é a adoção de uma perspectiva cognitiva para apontar o que é mais prototípico em uma tradição lexicográfica, sem deixar de considerar, por outro lado, o que é menos prototípico. Por essa razão, um modelo tipológico classifica dicionários de maneira inclusiva. Em outras palavras, uma proposta tipológica almeja oferecer um panorama com o máximo possível de obras presentes em uma tradição. Como consequência, têm-se grandes conjuntos de obras que apresentam um mesmo traço predominante – um protótipo. A proposta de classificação de Hartmann e James (2001), é um exemplo de tipologia.

Figura 11 – Tipologia de Hartmann e James (2001)



Fonte: Hartmann e James (2001, s.v. *typology*)

Segundo se pode visualizar na Figura 11, a classificação possui apenas dois pares de critérios de organização: dicionários gerais *versus* dicionários especializados e dicionários com informação linguística *versus* dicionários com informação factual. A proposta foi elaborada a partir dos expoentes mais e menos prototípicos da tradição inglesa. Tais expoentes não são os mesmos para todas as tradições; variam de uma para outra. Se houvesse uma proposta tipológica para a tradição hispânica, a maneira como os protótipos são dispostos, e mesmo o escopo de protótipos, não seriam os mesmos. É pertinente atentar para o fato de que certos tipos de dicionários, como o *companion*, estão presentes na tradição inglesa, mas não necessariamente em outras tradições, como a hispânica.

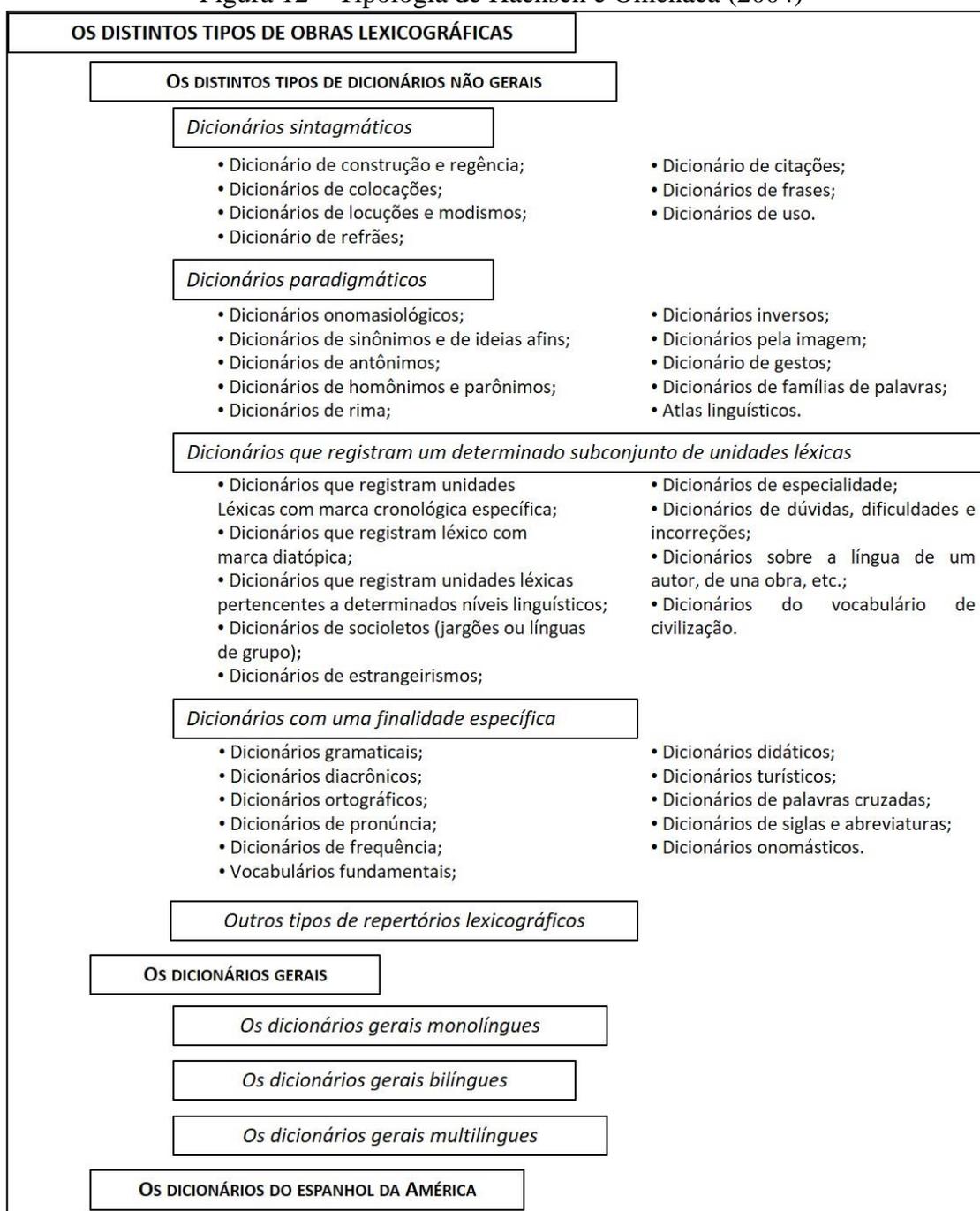
No diagrama reproduzido anteriormente, percebe-se que, sob o hiperônimo *obras de referência* [*reference works*] estão incluídos dicionários de língua [*linguistic information*] (1º e 2º quartos superiores do círculo), dicionários especializados (quarto inferior direito) e obras de caráter enciclopédico (quarto inferior esquerdo). A esse respeito, cabe atentar para um problema advindo de uma característica intrínseca às tipologias. Por um lado, uma tipologia almeja fornecer um panorama exaustivo ao incluir o máximo possível de obras; por outro lado, não é capaz de orientar o consulente acerca de qual obra escolher para realmente resolver suas necessidades, dentre o conjunto de dicionários classificados sob um mesmo tipo. Dentre as obras elencadas sob o tipo *dicionários gerais*, podem constar tanto dicionários com informação de qualidade, com uma descrição adequada da língua, como dicionários com uma descrição deficitária. Dessa forma, e sob a perspectiva do usuário de dicionários, questionamos qual o possível aproveitamento de um panorama cuja função é nada mais que apresentar “tudo” o que se produziu em uma dada tradição.

5.1.3 Outras propostas de classificação

Além das taxonomias e tipologias, há outras propostas de classificação que não se inscrevem em nenhum dos dois modelos já discutidos: Haensch e Omeñaca (2004) e Martínez de Sousa (1995).

Haensch e Omeñaca (2004) propõem uma classificação já aplicada às obras da lexicografia hispânica, com uma lista exaustiva de obras correspondentes (cf. Figura 12 com uma síntese da proposta na próxima página).

Figura 12 – Tipologia de Haensch e Omeñaca (2004)



Fonte: elaboração própria do diagrama a partir das informações em Haensch e Omeñaca (2004)

Há, no entanto, três aspectos da proposta que dificultam a consulta. O primeiro deles é a existência de duas distinções para o mesmo tipo de obras. Não é possível compreender a razão pela qual se distingue entre *dicionários do espanhol da América* e *dicionários que registram léxico com marca diatópica* (subitem de *dicionários que registram um determinado subconjunto de unidades léxicas*). Em tese, a primeira distinção já está contemplada pela segunda. O mesmo ocorre em relação às distinções *dicionários que registram um*

determinado subconjunto de unidades léxicas e dicionários com uma finalidade específica. Nesse caso, a distinção *dicionários com uma finalidade específica* abarca tipos de obras, como *dicionários de siglas e abreviaturas* e os *dicionários onomásticos*, que poderiam perfeitamente formar parte também da distinção *dicionários que registram um determinado subconjunto de unidades léxicas*.

O segundo aspecto que dificulta a consulta à proposta dos autores diz respeito a uma mesma distinção de caráter demasiado amplo, que abriga tipos variados de obras e que deixa a classificação confusa. É o caso da distinção *dicionários que registram um determinado subconjunto de unidades léxicas*, que contém desde *dicionários de socioletos*, a *dicionários sobre a língua de um autor, de uma obra, etc.* e *dicionários de dúvidas, dificuldades e incorreções*.

O terceiro aspecto que precisa ser comentado consiste na classificação de uma mesma obra lexicográfica em duas subclasses. É o caso de *Arniches y el habla de Madrid* (AHM, 1970) e do *Diccionario de ecuatorianismos en la literatura* (DEL, 1992). AHM (1970) é sintópica (fala em Madrid) e idioletal (fala do comediógrafo Arniches), e DEL (1992) é sintópico (variedade equatoriana) e sinfásico (variedade literária). A natureza confusa da classificação de Haensch e Omeñaca (2004) diz respeito à inclusão de AHM (1970) em *dicionários que registram léxico com marca diatópica* e em *dicionários sobre a língua de um autor, de uma obra, etc.*; e à inclusão de DEL (1992) em *dicionários sobre a língua de um autor, de uma obra, etc.* e em *lexicografia do espanhol nos distintos países hispano-americanos* (em *dicionários do espanhol da América*).

Já Martínez de Sousa (1995) emprega dois grupos de critérios (v. reprodução nas Figuras 13 e 14 nas duas próximas páginas). No primeiro, constam os traços *léxico, sintagma, paradigma, terminologia e enciclopédia*. Contudo, o autor não estabelece uma relação entre um critério e outro. Por consequência, obras como os dicionários de dificuldades, são classificadas sob o critério terminológico, sem que se estabeleça qualquer relação com o critério léxico, também presente nessa classe de obras. No outro grupo, constam *história, língua, apresentação e ordenação dos materiais, formas satélites, modalidades de edição, extensão e formato e publicação*. A presença de critérios de cunho impressionista consiste em uma desvantagem desse segundo grupo pelas razões já comentadas no início do capítulo.

Figura 13 – Tipología de Martínez de Sousa (1995) (1)

CUADRO D2. Clasificación de los diccionarios	
1. Criterio léxico	
1. diccionario semasiológico	3.1.1. diccionario ideológico
1.1. diccionario general, diccionario universal	3.2. diccionario de sinónimos
1.2. diccionario de lengua, diccionario lingüístico	3.3. diccionario de antónimos
1.2.1. diccionario descriptivo	3.4. diccionario de homónimos
1.2.1.1. diccionario de uso	3.4.1. diccionario de homógrafos
1.2.2. diccionario exhaustivo, diccionario integral	3.4.2. diccionario de parónimos
1.2.3. diccionario selectivo, diccionario restrictivo, diccionario restringido	3.5. diccionario inverso, diccionario de terminaciones
1.2.3.1. diccionario normativo, diccionario prescriptivo, diccionario preceptivo	3.5.1. diccionario de la rima
1.2.3.1.1. diccionario académico	3.5.2. diccionario de crucigramas
1.2.3.1.2. diccionario de autoridades	3.6. diccionario ideográfico
1.3. diccionario etimológico	3.6.1. diccionario por la imagen, diccionario pictórico, diccionario visual
1.4. diccionario histórico	3.6.1.1. diccionario de gestos
1.5. diccionario cronológico	4. Criterio terminológico
1.6. diccionario de sociolectos	4. diccionario monográfico, diccionario especializado
1.6.1. diccionario de jerga, diccionario de argot	4.1. diccionario terminológico
1.6.2. diccionario del lenguaje de las grandes ciudades	4.1.1. diccionario tecnológico
1.7. diccionario de arcaísmos	4.1.2. diccionario científico
1.8. diccionario de neologismos	4.1.3. diccionario técnico, diccionario de tecnicismos
1.9. diccionario de equivalencias	4.2. diccionario de abreviaciones
1.10. diccionario de extranjerismos, diccionario de voces extranjeras	4.2.1. diccionario de abreviaturas
1.10.1. diccionario de galicismos	4.2.2. diccionario de acrónimos
1.10.2. diccionario de anglicismos	4.2.3. diccionario de siglas
1.11. diccionario dialectal, diccionario de dialectalismos	4.2.4. diccionario de símbolos
1.11.1. diccionario de localismos	4.3. diccionario gramatical
1.11.2. diccionario de provincialismos	4.3.1. diccionario de dobles
1.12. diccionario de regionalismos	4.3.2. diccionario de dudas
1.12.1. diccionario de americanismos	4.3.3. diccionario de dificultades
1.12.2. diccionario de filipinismos	4.3.4. diccionario de incorrecciones
1.12.3. diccionario de hispanismos	4.3.4.1. diccionario de barbarismos
1.13. diccionario humorístico	4.3.4.2. diccionario de solecismos
2. Criterio sintagmático	4.3.5. diccionario de estilo
2. diccionario sintagmático	4.3.6. diccionario ortográfico
2.1. diccionario sintáctico, diccionario de sintaxis	4.3.7. diccionario de pronunciación, diccionario ortoépico
2.1.1. diccionario de construcción y régimen	4.3.8. diccionario de conjugación
2.2. diccionario de colocaciones	4.3.9. diccionario de frecuencia, diccionario estadístico
2.3. diccionario de modismos	4.3.10. diccionario de valencias verbales
2.4. diccionario de refranes	4.4. diccionario onomástico
2.5. diccionario de citas	4.4.1. diccionario de antropónimos, diccionario de nombres de persona
2.6. diccionario de fraseología, diccionario fraseológico	4.4.2. diccionario de topónimos
2.6.1. diccionario de frases célebres	4.4.3. diccionario geográfico
3. Criterio paradigmático	4.4.4. diccionario de gentilicios
3. diccionario paradigmático	4.4.5. diccionario de epónimos
3.1. diccionario onomasiológico, diccionario por conceptos, diccionario conceptual, diccionario por materias	5. Criterio enciclopédico
	5. diccionario de cosas
	5.1. diccionario enciclopédico, diccionario de materias
	5.1.1. diccionario enciclopédico regional

Figura 14 – Tipologia de Martínez de Sousa (1995) (2)

6. Otras clasificaciones		diccionario	117
6.1. Historia		6.4.2.	diccionario básico, diccionario elemental, diccionario esencial, diccionario fundamental
6.1.1.	diccionario diacrónico	6.4.3.	diccionario escolar
6.1.2.	diccionario sincrónico	6.4.4.	diccionario estudiantil
6.2. Lengua		6.4.5.	diccionario ilustrado
6.2.1.	diccionario monolingüe, diccionario homogloso, diccionario unilingüe	6.4.6.	diccionario infantil
6.2.2.	diccionario plurilingüe, diccionario heterogloso, diccionario polilingüe	6.4.7.	diccionario inicial
6.2.2.1.	diccionario bilingüe	6.4.8.	diccionario júnior
6.2.2.2.	diccionario multilingüe, diccionario poligloto	6.4.9.	diccionario pequeño
6.3. Presentación y ordenación de los materiales		6.5. Modalidades de edición	
6.3.1.	diccionario cifrador, diccionario codificador	6.5.1.	diccionario actual
6.3.2.	diccionario descifrador, diccionario decodificador	6.5.2.	diccionario actualizado
6.3.3.	diccionario transcodificador	6.5.3.	diccionario moderno
6.3.4.	diccionario inductivo	6.5.4.	diccionario práctico
6.3.5.	diccionario deductivo	6.5.5.	diccionario razonado
6.3.6.	diccionario acumulativo, diccionario amplificador	6.5.6.	diccionario auxiliar
6.3.7.	diccionario diferenciador	6.6. Extensión y formato	
6.3.8.	diccionario alfabético	6.6.1.	diccionario breve, diccionario conciso
6.3.9.	diccionario analógico	6.6.2.	diccionario grande (gran diccionario)
6.3.10.	diccionario sistemático	6.6.3.	diccionario pequeño
6.4. Formas satélites		6.6.4.	diccionario de bolsillo
6.4.1.	diccionario abreviado, diccionario compendiado	6.6.5.	diccionario manual
		6.7. Publicación	
		6.7.1.	diccionario en entregas, diccionario por entregas, diccionario en fascículos, diccionario por fascículos
		6.7.2.	diccionario en soporte magnético
		6.7.2.1.	diccionario informático

Fonte: Martínez de Sousa (1995, p. 117)

Para fins da presente dissertação, faz-se necessário optar por um modelo que gere um panorama da lexicografia hispânica monolíngue que facilite a escolha da obra mais adequada conforme as necessidades de quem o consulta. Tal modelo, sem dúvidas, é a taxonomia. Em se tratando de um estudante que está em fase de aprendizagem de ELE, um panorama que aponte mais facilmente as obras que realmente estejam em um patamar *standard* de qualidade é a melhor opção⁵⁹. Após análise em 5.1.1, a proposta de Bugueño Miranda (2014) demonstra ser a mais indicada.

⁵⁹ Ainda que um genótipo possua um alto nível de qualidade na descrição da língua, não se pode deixar de atentar também para o fato de que pode apresentar suas informações de maneira tal que resulte difícil compreendê-las.

5.2 Panorama abrangente da lexicografia hispânica

Nesta seção, será proposto o panorama abrangente da lexicografia hispânica. Antes, entretanto, é pertinente apresentar brevemente algumas das características que constituem essa tradição.

A tradição lexicográfica hispânica conta com uma vasta gama de obras das mais diversas classes, produzidas por duas vertentes. Por um lado, há um órgão oficial encarregado especificamente de orientar os falantes de espanhol como língua materna – A Real Academia Española (RAE); por outro lado, as editoras também se encarregam de compilar obras por meio da iniciativa privada.

De acordo com Alvar Ezquerro (1992, p. 644), a RAE representa a lexicografia de língua espanhola de caráter oficial. O DRAE (2014) é o expoente máximo dessa tradição; contudo, não é o único. Existem outros dicionários produzidos pela Academia, e que, por isso, também fazem parte da lexicografia oficial. Alguns deles são: a) *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005); b) *Diccionario del Estudiante* (DE, 2011); c) *Diccionario Práctico del Estudiante* (DiPE, 2007)⁶⁰; e d) *Diccionario de americanismos* (DA, 2010). A RAE adota uma determinada doutrina (em princípio) utilizada para a orientação no uso da língua e manifestada muitas vezes de maneira implícita através da seleção de palavras-entrada efetivamente incluídas e das orientações presentes nos verbetes (BORBA, 2012b, p. 38). Essa doutrina está explicitada em outras obras de referência, como a *Nueva Gramática de la Lengua Española* (GramLE, 2009) e a *Ortografía de la Lengua Española* (OrLE, 2010) e se reflete (ou dever-se-ia refletir) em seus dicionários (BORBA; BUGUEÑO MIRANDA, 2012, p. 34-35).

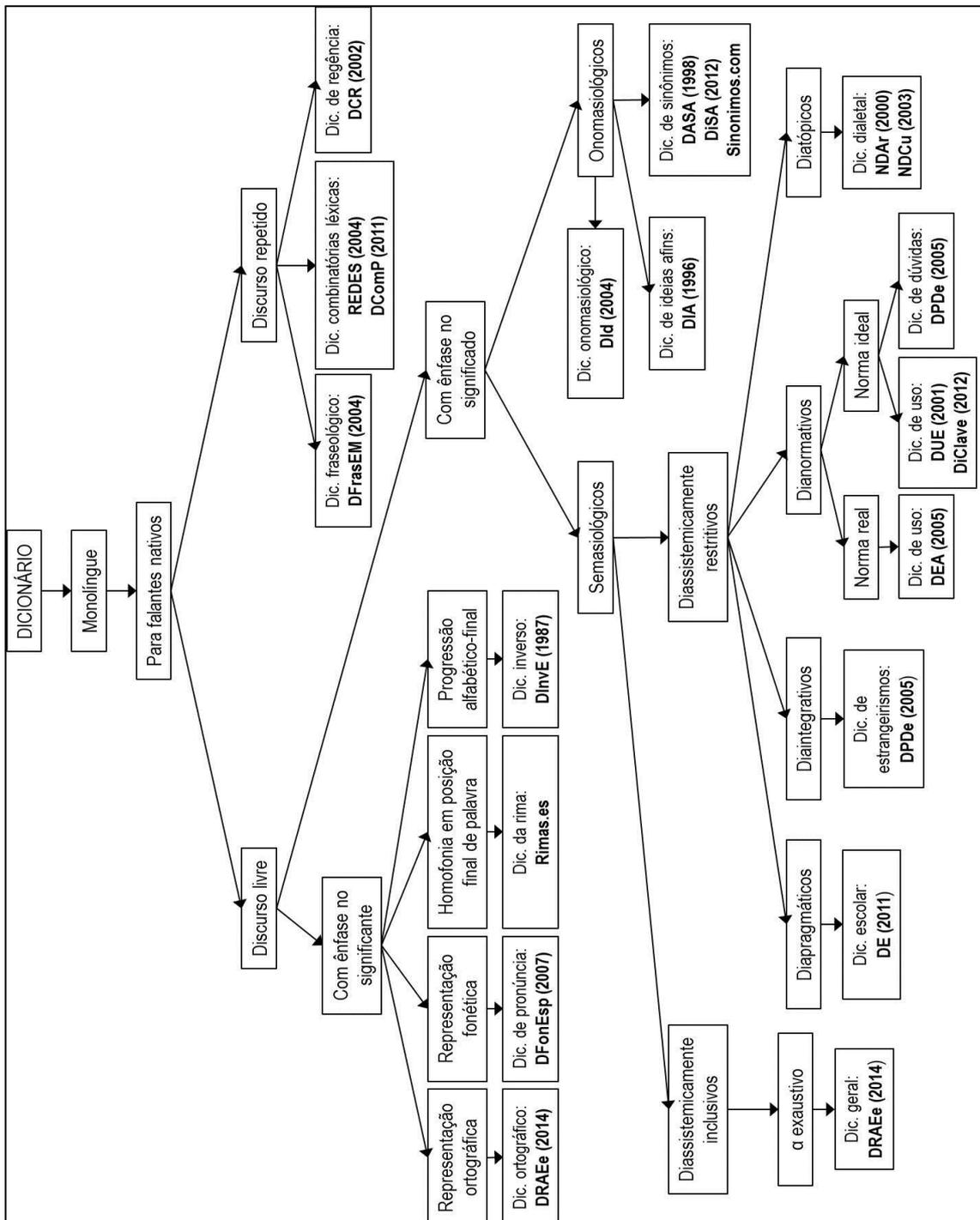
A iniciativa privada, que constitui, por inferência ao termo *oficial* empregado por Alvar Ezquerro (1992), a lexicografia de língua espanhola de caráter não oficial, não necessariamente se opõe totalmente à doutrina da RAE. Algumas obras, como o *Diccionario de Uso del Español* (DUE, 2001, *Presentación*), indicam certas decisões tomadas no processo de compilação do dicionário a partir das convergências e divergências em relação à doutrina acadêmica.

O panorama de obras proposto aqui, por sua vez, contém obras tanto da lexicografia oficial como não oficial. A proposta de classificação adotada é a taxonomia de Bugueño

⁶⁰ O DiPE (2007) é uma versão exclusiva do DE (2011) para os estudantes hispano-americanos (ver análise mais detalhada em 5.2.5.1). Essa obra é vendida somente na América, enquanto que o *Diccionario del Estudiante* (2011) é vendido tanto na Espanha como na América.

Miranda (2014) pela possibilidade de oferecer um panorama abrangente e, ao mesmo tempo, rigoroso em relação à qualidade das obras incluídas – além das vantagens já comentadas no final da seção anterior. No que concerne ao caráter abrangente, atribuiu-se atenção não apenas aos dicionários em suporte impresso, mas também às obras disponíveis na internet que permitiam acesso gratuito.

Figura 15 – Panorama abrangente da lexicografia hispânica monolíngue



Fonte: elaboração própria

Faz-se necessário atentar ainda para três aspectos. Em primeiro lugar, embora a proposta abarque a lexicografia hispânica monolíngue para falantes nativos, julgamos pertinente comentar também, ao final da exposição, a situação dos dicionários monolíngues de espanhol para falantes não nativos. Em segundo lugar, cabe salientar que a aplicação do panorama sobre as obras da lexicografia hispânica (ou sobre qualquer outra tradição) não necessariamente culmina no preenchimento de todas as matrizes de traços com um genótipo lexicográfico. Por vezes, a tradição hispânica não contém obras de uma determinada classe, como é o caso dos dicionários pela imagem. Em terceiro lugar, conforme comentado em 5.1.1, a consulta ao panorama pode não ser fácil para o estudante de Letras-espanhol se se considera a complexidade da terminologia empregada. É por essa razão que, no capítulo 6, propõe-se uma metodologia de consulta.

5.2.1 *Discurso repetido*

O traço “discurso repetido” é uma distinção proposta por Coseriu (2007). O autor prevê como discurso repetido “sequências de signos, de combinações de signos ‘prontas’, que são empregadas como um todo. [...] Se trata de tudo aquilo que se emprega em uma tradição linguística com um uso fixo, ou seja, fraseologias, provérbios e outros tipos de construções” (COSERIU, 2007, p.107)⁶¹. Coseriu (2007) ainda se refere ao discurso repetido como encontros não casuais entre unidades léxicas, em oposição à total casualidade com que duas ou mais unidades léxicas se encontram. Sob o conceito de discurso repetido, enquadram-se fenômenos tais como as fraseologias, colocações e regências, conforme a taxonomia de Bugueño Miranda (2014), ademais de outros fenômenos, como as restrições de seleção de um verbo em relação às categorias semânticas dos complementos que o acompanham, por exemplo (v. definição ampla do conceito em 5.2.1.2).

O que Coseriu (2007) não previu foram os limites por vezes fluidos entre um fenômeno e outro no discurso repetido. Embora haja casos em que uma determinada unidade do discurso repetido, como uma colocação, seja, indubitavelmente, um representante do fenômeno das colocações, há também casos em que uma determinada manifestação do discurso repetido situa-se em uma zona sem limites claros entre as colocações e as restrições de seleção (v. exemplo em 5.2.1.2). Na mesma esteira de Larens (2016, p. 43) em relação às

⁶¹ [Sequenzen von Zeichen handeln, um “fertige” Zeichenkombinationen, die als ganze tradiert werden. [...] Einmal geht es hier um all das, was innerhalb einer Sprachtradition als festgefügte Wendung weitergegeben wird] (tradução *ad hoc* feita pelo Prof. Félix Bugueño Miranda)

colocações, é possível conceber o discurso repetido como um contínuo com distintos graus de rigidez entre cada fenômeno. Destarte, as fraseologias e as regências tendem a apresentar uma rigidez maior se comparadas às colocações e às restrições de seleção de complementos; estas últimas, por sua vez, se aproximam do discurso livre. A Figura 16 ilustra nossa afirmação:

Figura 16 – rigidez variável no discurso repetido



Fonte: elaboração própria

Frente a essa situação, parece-nos mais adequado considerar que o discurso repetido consiste em um conjunto de “combinações ‘prontas’”, conforme salienta Coseriu (2007, p. 107), com um grau de rigidez variável, “empregadas em uma tradição linguística”.

5.2.1.1 Discurso repetido: dicionário fraseológico (DFrasEM, 2004)

Na lexicologia, há duas concepções principais acerca das fraseologias: por um lado, há uma concepção mais ampla, que define fraseologia como toda e qualquer relação sintagmática; e, por outro lado, uma concepção que define fraseologia como “duas ou mais palavras que funcionam como um todo do ponto de vista semântico” (LOBZHANIDZE, 2016, p. 711) e cuja compreensão não ocorre a partir da somatória dos significados dos seus constituintes. O *Diccionario Fraseológico del Español Moderno* (DFrasEM, 2004), genótipo dessa classe, adota a segunda concepção.

Figura 17 – DFrasEM (2004)

tener u. p. pájaros en la cabeza (inf.). *Tener poco juicio, no tener madurez*: «Esta chica se pasa el día pensando en bailes y amoríos; no tiene más que pájaros en la cabeza».

Fonte: DFrasEM (2004, s.v. pájaro)

No tocante à aprendizagem de ELE em Letras-espanhol, essa classe de dicionário auxilia em especial nas tarefas de compreensão da língua. As informações incluídas nesse dicionário, *i.e.*, paráfrase explanatória e exemplo, são suficientes para que se compreenda o significado de uma fraseologia. Entretanto, é imprescindível o auxílio de um professor para orientar acerca de como funciona o procedimento de busca na estrutura de acesso da obra, pois dito procedimento pode converter-se em um desafio para o consulente. Em dicionários de orientação semasiológica, como é o caso do DFrasEM (2004, s.v. *pájaro*), as fraseologias precisam ser incluídas sob um de seus constituintes (no caso, optou-se pelo constituinte substantivo *pájaro*).

No que diz respeito às zonas fluidas entre as fraseologias e outros fenômenos do discurso repetido, cabe observar que, ao mesmo tempo em que se podem encontrar casos como *tener pájaros en la cabeza*, que não causam dúvidas em relação ao seu *status* de fraseologia, é possível encontrar também casos como *caer enfermo*, que não corresponde à definição lexicológica de fraseologia. Trata-se de um problema intrínseco à própria teoria lexicológica, pois a aplicação de determinados padrões (como o conceito de fraseologia) sobre um objeto de limites difusos (*i.e.*, a língua) sempre deixará dúvidas em relação a casos como *caer enfermo*. Não significa que o dicionário apresenta problemas de concepção, mas sim que determinadas manifestações do discurso repetido são, *per se*, difíceis de classificar. Os autores do DFrasEM (2004, p. X) preferem considerar casos tais como *caer enfermo* como “unidades parcialmente idiomáticas, pois um de seus elementos conserva sua significação primitiva”⁶². Sob essa mesma justificativa, no entanto, poder-se-ia considerar o sintagma como uma colocação, tema que forma parte do subtópico a seguir.

5.2.1.2 Discurso repetido: dicionário de combinatórias léxicas (REDES (2004) e DComP (2011))

Na lexicografia hispânica não há um dicionário completo de colocações. Há, por outro lado, dois expoentes que se manifestam singularmente nessa tradição sob a classe de dicionário de combinatórias léxicas: o *Redes – Diccionario Combinatorio del Español Contemporáneo* (REDES, 2004) e a sua versão alternativa, o *Diccionario Combinatorio Práctico del Español Contemporáneo* (DComP, 2011). O objetivo de ambos os dicionários é informar o consulente acerca das unidades léxicas que se combinam com cada palavra-entrada

⁶² [unidades parcialmente idiomáticas, pues uno de sus elementos conserva su significación primitiva]

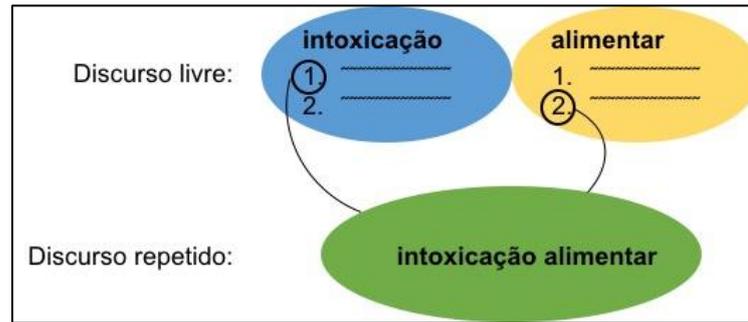
incluída na nominata (REDES (2004, p. 05) e DComP (2011, p. XXII). As combinatórias léxicas são definidas na introdução das duas obras de modo amplo como tipos de restrições semânticas que as palavras estabelecem entre si. Ao analisar o REDES (2004) e o DComP (2011), é possível identificar ao menos dois tipos dessas restrições: colocações e restrições de seleção. Sob a perspectiva lexicológica, as colocações são relações hierárquicas que envolvem dois constituintes: a base e o colocado (LARENS, 2016, p. 52)⁶³. A hierarquia reside no fato de que a base seleciona o seu colocado; este, por sua vez, se encontra em relação de subordinação semântica (e, conseqüentemente, também sintática) com a base. Cabe ressaltar ainda que a combinação entre base e colocado não é aleatória, o que não caracteriza a colocação como discurso livre; tampouco é tão rígida quanto uma fraseologia (ou seja, há um grau de rigidez variável, segundo comentado anteriormente).

A Literatura acerca do fenômeno das colocações, exposta em Larens (2016), por exemplo, distingue-as ainda entre transparentes (*i.e.*, com significado composicional) e opacas (*i.e.*, com significado idiomático, ou seja, não composicional). No entanto, a nosso ver, a dicotomia *transparência vs. opacidade* pode ser mais bem compreendida à luz da distinção entre relações de determinação e de contradeterminação entre unidades léxicas.

Segundo Weinrich (1989, p. 271), uma relação de determinação ocorre quando o colocado apresenta traços semânticos compatíveis com a base. Nesse sentido, o colocado auxilia na especificação do significado que a base manifesta na colocação. Por exemplo: na colocação *intoxicação alimentar*, o colocado *alimentar* é compatível semanticamente com a base *intoxicação* e a determina. Tal compatibilidade confere transparência à colocação, pois o significado de *alimentar* manifestado no discurso repetido por meio de *intoxicação alimentar* forma parte do espectro de significados que o adjetivo manifesta no discurso livre e que está documentado nos dicionários, como Hou (2009, s.v. *alimentar*²). A Figura 18 a seguir ilustra a relação de determinação:

⁶³ Salienta-se a perspectiva lexicológica porque há outras concepções acerca do fenômeno das colocações, promovidas pela linguística de corpus e pela linguística computacional. Tais concepções são de natureza mais ampla e, conforme Duan e Qin (2012, p. 1890), definem as colocações como “sequências de palavras ou termos que coocorrem com mais frequência do que se poderia esperar do acaso” [a sequence of words or terms that co-occur more often than would be expected by chance].

Figura 18 – relação de determinação

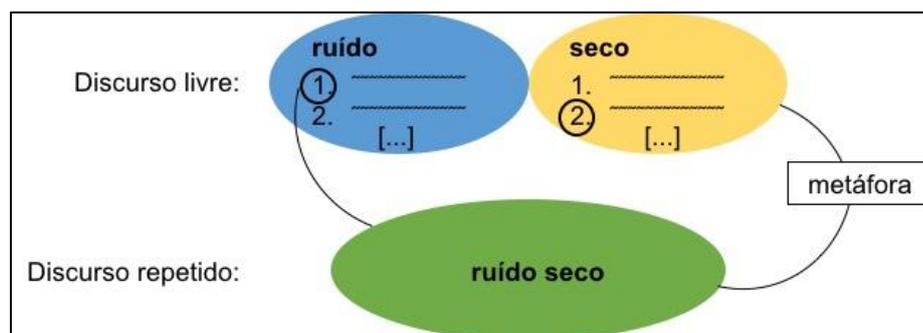


Fonte: elaboração própria

A ilustração acima enfatiza que *intoxicação alimentar* está constituída de um dos significados de *intoxicação* e de um dos significados de *alimentar*, ambos manifestos no discurso livre e documentados no Hou (2009).

As relações de contradeterminação, por outro lado, ocorrem quando o colocado apresenta traços semânticos que, em princípio, são incompatíveis com a base. Trata-se, por exemplo, do caso de *ruído seco*, no qual o aspecto tátil atrelado ao adjetivo *seco* não é compatível com o substantivo *ruído*, o qual se refere a algo sonoro. Nesse caso, Weinrich (1989, p. 271) observa que, para que a colocação seja possível, o colocado modifica um de seus significados a fim de adequar-se à base. No exemplo, o significado “privado de lubrificação natural” (Hou, 2009, s.v. *seco*, acepção 2), atestado no discurso livre, se modifica por um processo de metáfora, convertendo-se em “privado de ressonância natural” (paráfrase *ad hoc*). É em função de tal processo de modificação que a colocação apresenta natureza opaca, pois forja-se um novo significado que, além de metafórico, é próprio da manifestação de *seco* no discurso repetido (precisamente em *ruído seco*). A Figura 19 a seguir ilustra a relação de contradeterminação:

Figura 19 – relação de determinação



Fonte: elaboração própria

A ilustração anterior enfatiza que a colocação *ruído seco* está constituída de um dos significados de *ruído*. Para que seja possível que *seco*, aparentemente incompatível com a base, ocupe a posição de colocado, faz-se necessário que um de seus significados sofra uma modificação por um processo de metáfora.

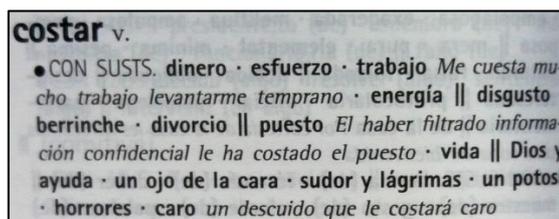
O caso *caer enfermo*, comentado no subtópico anterior, pode também ser considerado como um tipo de colocação opaca.

Já as restrições de seleção consistem em um tipo de preferência semântica [*semantic preference*] de um elemento em relação ao elemento que o acompanha (GEERAERTS, 2010, p. 172). Geeraerts (2010, p. 172) observa que pode haver preferência semântica não apenas entre um verbo e seu objeto, mas também entre um verbo e seu sujeito e ainda entre um substantivo e o adjetivo que o acompanha. No caso de uma restrição de seleção de um verbo em relação ao seu objeto, é como se o verbo admitisse como complementos apenas algumas categorias semânticas. Por exemplo: o verbo *dopar*, no espanhol, admite como complementos elementos que estejam sob a categoria semântica de *esportista*. Para um falante de espanhol como língua materna, essa informação pode resultar em algo óbvio; por outra parte, é no âmbito do ensino-aprendizagem de ELE que o estudo das restrições de seleção cobra mais sentido. O equivalente em português *dopar* seleciona, além da categoria semântica de esportistas, a categoria dos animais que participam de competições esportivas, conforme Hou (2009, s.v. *dopar*, acepção 1).

A diferença mais notável entre colocações e restrições de seleção consiste no fato de que a primeira envolve uma única opção selecionada pela base (em oposição a outras, que não caracterizariam o sintagma como uma colocação); a segunda, por sua vez, envolve um paradigma de opções possíveis de complementação de um verbo ou substantivo. Dito em outros termos, há uma diferença em relação ao grau de rigidez de umas em relação a outras.

No DComP (2011), um exemplo de colocação é a combinatória *costar trabajo*:

Figura 20 – colocações no DComP (2011)



Fonte: DComP (2011, s.v. *costar*)

Já um exemplo de restrição de seleção são os adjetivos e verbos passíveis de acompanhar o substantivo *empujón*:

Figura 21 – restrições de seleção no REDES (2004) e no DComP (2011)

	<p>empujón ♦ brusco⁶⁰, contundente, decisivo, definitivo, económico, final, financiero, fuerte, importante, inicial, ligero, necesario, pequeño, súbito, violento ♦ aguantar <i>dar</i>²²⁸, esquivar, necesitar, pegar¹⁵, propinar, recibir, resistir, sufrir □ Véase también: golpe (de), impulso.</p>	
REDES (2004)		
	<p>empujón s.m.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● CON ADJS. fuerte · violento · contundente · brusco pequeño · ligero · leve definitivo · decisivo · importante <i>Sería un importante empujón para el sector</i> inicial · final · último súbito necesario económico <i>gracias al fuerte empujón económico que supuso el ascenso de la bolsa</i> · financiero ● CON VBOS. faltar (a alguien) necesitar dar <i>Ya solo tienes que darle a tu tesis doctoral el último empujón</i> · pegar <i>Le pegó un empujón y le tiró por las escaleras</i> · propinar recibir · sufrir resistir · aguantar · aprovechar esquivar <i>No pudo esquivar el empujón y se empujó en la pared</i> frenar <p>□ EXPRESIONES a empujones* [empujando]</p>	
DComP (2011)		

Fonte: REDES (2004, s.v. *empujón*) e DComP (2011, s.v. *empujón*)

Sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de ELE, o REDES (2004) e o DComP (2011) auxiliam em tarefas de produção. As obras precisam ser avaliadas em relação a dois aspectos. O primeiro diz respeito às diferenças na densidade macroestrutural e na apresentação das informações na microestrutura do REDES (2004) e do DComP (2011). O REDES (2004) possui uma densidade macroestrutural de 8.000 verbetes e apresenta as suas informações na microestrutura de um modo levemente confuso, conforme se pode visualizar no verbete reproduzido anteriormente. O REDES (2004) também apresenta mais exemplos que o DComP (2011), resultando em uma maior densidade microestrutural⁶⁴. Já o DComP (2011) possui uma densidade macroestrutural sensivelmente maior: 14.000 verbetes. Suas informações são organizadas a partir do critério morfológico do segundo par da combinação, conforme o faz o REDES (2004), mas com um *layout* mais claro.

O segundo aspecto que precisa ser considerado se se deseja empregar um dos dois dicionários combinatórios comentados aqui no ensino-aprendizagem de ELE entre estudantes de Letras-espanhol diz respeito às possíveis vantagens e desvantagens advindas do modo como os fenômenos do discurso repetido são tratados pelos dicionários. Conforme se pode

⁶⁴ De acordo com Borba (2016, s.p.), a densidade microestrutural diz respeito à “reincidência de um ou mais segmento(s) informativo(s), manifestado(s) ao longo do verbete”.

verificar nas ilustrações anteriores, optou-se por não discriminar os casos de colocações e restrições de seleção, empregando-se um conceito que abarca ambos os fenômenos (*i.e.*, combinatórias léxicas (DComP, 2011, p. XVI)). Em termos práticos, tal decisão é o que levou o autor dos dicionários a ordenar “o que se combina com o que” somente a partir da classe morfológica dos elementos que se combinam com cada palavra-entrada (v. Figura 21). Sob a perspectiva didática, tal decisão configura uma vantagem, pois, para fins imediatos de produção de língua, os estudantes de Letras-espanhol têm acesso ao que necessitam. Já sob a perspectiva da análise linguística, carece-se de uma marcação de, pelo menos, alguns casos de colocação e de restrição de seleção que possam ser identificados mais facilmente.

5.2.1.3 Discurso repetido: dicionário de regência (DCR, 2002)

Conforme a GramLE (2009, p. 2715), o fenômeno da regência [*régimen preposicional*] diz respeito aos “grupos preposicionados argumentais que são pedidos ou selecionados semanticamente por diversos verbos”⁶⁵. No espanhol, assim como no português, trata-se de um fenômeno complexo. Prova disso é a escassez de obras dessa classe no espanhol, pois o *Diccionario de Construcción y Régimen* (DCR, 2002), além de único genótipo, é o único dicionário de regência da tradição hispânica. S.v. *abstener* ilustra que tipos de informações o DCR (2002) contém.

No verbete reproduzido na Figura 22, é possível identificar informações de nível sintático com seus respectivos exemplos, que ocupam aproximadamente a primeira metade do verbete, informações acerca da etimologia e, por fim, padrões de conjugação do verbo. A vantagem da obra – e também a possível origem de dificuldades na consulta da mesma, se empregada para ensino-aprendizagem de ELE – é a exaustividade com que se descreve cada caso.

⁶⁵ [grupos preposicionales argumentales que están pedidos o seleccionados semánticamente por diversos verbos]

Figura 22 – DCR (2002)

ABSTENER. v. a) Refrenar, tener á raya (*trans.*) (muy raro). «Enfrené su lengua de toda parlería, y abstenga sus ojos de mirar á todas partes.» *Gran. Guía*, 2. 15, § 2 (R. 6. 144¹). (...) b) *Refl.* Mantenerse á distancia de alguna cosa, no tocarla ó probarla; negarse uno la ejecución, goce ó disfrute de algo que está á su alcance ó arbitrio. (En esta forma es muy usual.) «Nos privamos de lo propio; nos abstenemos de lo que está á nuestros alcances. El buen padre se abstiene de ir al teatro por asistir á su hijo enfermo; (...) » *Mora, Sinón.* p. 4. — a) Con *de* y un **infin.** «No tengo sufrimiento para me abstener de adorar tan alta empresa.» *Celest.* 6 (R. 3. 31¹). (...) b) Con *de* y un nombre. «Aquel gran sabio Salomón --- determinó abstenerse del vino, por entregarse del todo al estudio de la sabiduría.» *Gran. Orac. y consid.* 3. 2. 1, § 5 (R. 8. 182²). (...) g) *Absol.* «Los temerosos como los amorosos honran á Dios, allegándose por amor, y absteniéndose por temor.» *Gran. Sermón contra escándalos*, § 6 (R. 11. 53 (...)) **Etim.** Port. *abster*, **ant.** *abstener*; **cat.** **mall.** *abstenir*; **val.** *abstindre*; **prov.** *abstener*, *abstenir*, *estener*; fr. *s'abstenir*; ital. *astenersi*: del **lat.** *abstinere*, **comp.** de *abs*, lo mismo que *ab*, que expresa separación, y *tenere*, tener. En el lugar de Herrera citado arriba dicen las ediciones *astiene*; acaso se omitiría la *b* como en italiano. V. BSOLVER. **Conjug.** La misma que *tener*: *abstengo*, *abstienes*, *abstiene*, *abstenemos*, *abstenéis*, *abstienen*; *abstení-a*, *as etc.*; *abstuv-e*, *iste etc.*; *abstendr-é*, *ás etc.*; *abstendría*, *as etc.*; *absteng-a*, *as etc.*; *abstuvies-e*, *es etc.*; *abstuvier-a*, *as etc.*; *abstuvier-e*, *es etc.*; *abstente*, *absteneos*; *absteniendo*; *abstenido*.

Fonte: DCR (2002, s.v. *abstener*)

Sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de ELE em Letras-espanhol, a obra pode auxiliar tanto nas tarefas de compreensão como (e em especial) nas de produção da língua. Há, contudo, duas ressalvas. Em primeiro lugar, novamente faz-se necessário recorrer às orientações de um professor para compreender como cada verbete se estrutura e como encontrar as informações que se buscam, pois as mesmas nem sempre estão marcadas. Em segundo lugar, o DCR (2002) não pode ser encontrado facilmente. Por um lado, são poucas as bibliotecas que o contém; em Porto Alegre, por exemplo, não está disponível em várias das bibliotecas de acesso público universal (BORBA, 2014, p. 34). Por outro lado, é, em certa medida, dispendioso para ser adquirido⁶⁶.

5.2.2 Discurso livre com ênfase no significante

A ênfase no significante é um critério que parte da concepção saussureana do signo linguístico. Os dicionários pertencentes a essa ramificação abarcam, portanto, questões relativas aos níveis ortográfico e fonológico do espanhol – em oposição aos dicionários com ênfase no significado.

⁶⁶ Em consulta ao site da sua atual editora, cobra-se o valor de 450,00€.

5.2.2.1 Discurso livre com ênfase no significante: representação ortográfica (DRAEe, 2014)

A doutrina ortográfica vigente está contida na OrLE (2010). Cabe destacar que a representação ortográfica no espanhol não oferece grandes dificuldades em função do alto nível de correspondência em relação à representação fônica.

Ainda que na tradição hispânica não haja uma obra voltada especificamente para as informações ortográficas, o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAEe, 2014) fornece esse tipo de informação através do próprio lema (v. exemplo em 5.2.4). Cabe destacar, no entanto, que, para obter informações acerca da distribuição diatópica de uma determinada variante ortográfica em cada país de fala hispânica, é recomendável a consulta ao *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES, 2016).

As dúvidas a nível ortográfico se relacionam principalmente à tarefa de produção de língua. Ainda que não tenha sido produzido como dicionário ortográfico, o DRAEe (2014) reflete a atual doutrina ortográfica oficial. Por essa razão, é plenamente capaz de ser empregado no ensino-aprendizagem de ELE entre estudantes brasileiros de Letras-espanhol para resolver dúvidas a nível ortográfico.

5.2.2.2 Discurso livre com ênfase no significante: representação fonética (DFonEsp, 2007)

O DFonEsp (2007) oferece uma descrição completa do comportamento fonético-fonológico de cada signo-lema incluído. É pertinente observar que a compreensão de tais informações, por sua vez, depende de conhecimentos acerca de fonética e fonologia. S.v. *lid* ilustra os tipos de informações incluídas:

Figura 23 – DFonEsp (2007)

lid [li^d] Realización del fonema /l/, *alveolar lateral fricativa sonora oral*: /l-/. Realización del fonema /i/ *anterior* (palatal) *sonora oral*, con variante alofónica del modo de articulación, *abierto* (por su distribución trabada) y *con suprasegmento fonológico acentual*: [i]. (...).

Fonte: DFonEsp (2007, s.v. *lid*)

Sob a perspectiva do ensino-aprendizagem, o DFonEsp (2007) contribui principalmente para a resolução de tarefas de produção oral de língua.

5.2.2.3 Discurso livre com ênfase no significante: homofonia em posição final de palavra (Rimas.es)

Rimas.es é um dicionário de acesso gratuito na internet. É possível selecionar de duas a seis letras em comum com a palavra inserida no campo de busca, além de selecionar a posição dentro da palavra para a qual se busca correspondência (início ou final). A obra é capaz de auxiliar em especial nas tarefas de produção de língua.

5.2.2.4 Discurso livre com ênfase no significante: progressão alfabético-final (DInvE, 1987)

A principal contribuição de um dicionário inverso está atrelada à identificação de sufixos. Entretanto, e sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de ELE em Letras-espanhol, essa classe de obra tem pouca relevância. A Figura 24 a seguir reproduz parte da progressão macroestrutural do dicionário:

Figura 24 – Dinve (1987)

<i>faba</i>
<i>alfaba</i>
<i>algaba</i>
<i>haba</i>
<i>jabá</i>
<i>aljaba</i>

Fonte: DInvE (1987)

5.2.3 Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos

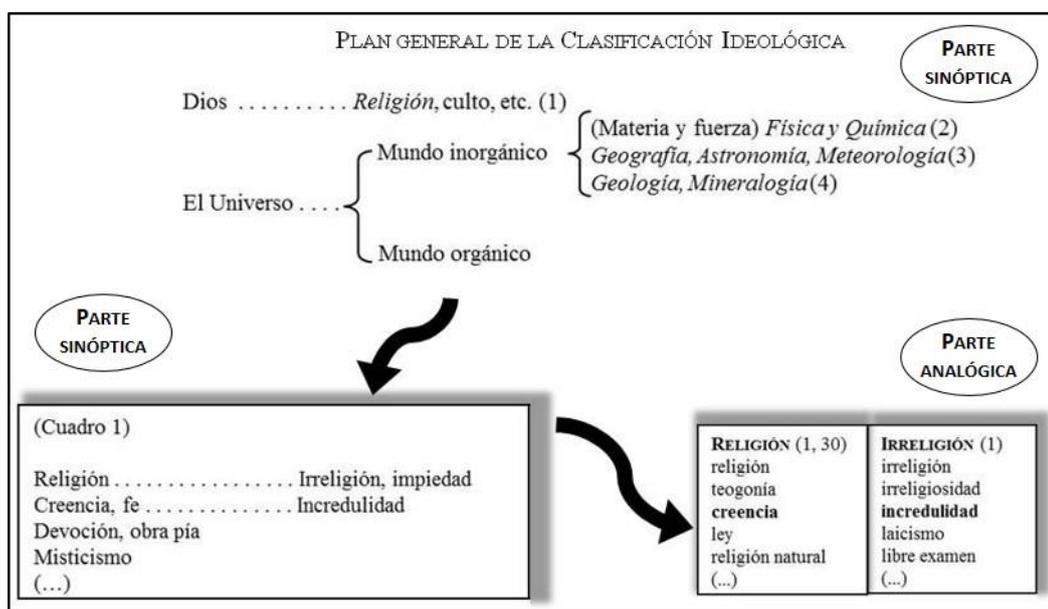
A perspectiva onomasiológica envolve a apresentação das informações a partir do significado para o significante, ou seja, têm por função auxiliar o consulente a encontrar uma designação. Os dicionários onomasiológicos, portanto, são obras que auxiliam na produção de língua. A estrutura de acesso dessa classe de obras varia, conforme se pode verificar através dos subtópicos a seguir.

5.2.3.1 Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos *stricto sensu* (DIId, 2004)

Um dicionário onomasiológico *stricto sensu* organiza as suas informações com base em uma ontologia elaborada pelo lexicógrafo. Há duas formas de busca sugeridas pelo seu

autor conforme os objetivos do consulente. Sugere-se que se aplique a primeira quando não se tem uma ideia clara da unidade léxica que se busca, ou ainda quando não se sabe se um tema é tratado de maneira relativamente independente no dicionário ou se está subordinado a um outro tema (cf. esquema na Figura 25). Como cada dicionário da classe possui uma ontologia própria como estrutura de acesso, a primeira etapa da consulta consiste em uma análise dessa ontologia, presente na parte sinóptica.

Figura 25 – Did (2004)



Fonte: elaboração própria a partir das informações em DId (2004)

Ainda na parte sinóptica, após a localização do tema almejado, o consulente é remetido a um quadro com conceitos-chave relacionados ao tema selecionado (no exemplo, o *Cuadro 1*). Em seguida, uma nova remissão conduz à parte analógica da obra, mais precisamente a uma lista de unidades léxicas relacionadas ao tema e subtema escolhidos (no exemplo, *religión* e *irreligión*). Caso o consulente desconheça alguma das unidades léxicas sugeridas, pode dirigir-se à terceira parte do DId (2004), denominada alfabética, que consiste em um dicionário semasiológico.

A segunda forma de busca no DId (2004) é sugerida para as situações nas quais o consulente deseja expandir seu conhecimento acerca do campo léxico de uma palavra. Como a parte analógica da obra organiza suas informações conforme o princípio alfabético, sugere-se ao consulente que comece sua busca pela mesma para então ser remetido à parte sinóptica por meio da indicação no número do quadro no qual se encontra um tema (no caso da figura

anterior, na lista *religión*, os números 1 e 30 indicam os quadros nos quais o tema é desenvolvido na parte sinóptica).

Sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de ELE em Letras-espanhol, o DID (2004) sem dúvidas requer o auxílio de um professor no tocante às orientações sobre como funciona o procedimento de busca de informações.

5.2.3.2 Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos de ideias afins (DIA, 1996)

Os dicionários de ideias afins fornecem campos associativos relacionados às unidades léxicas incluídas. Novamente, cabe observar que, assim como as ontologias, os campos associativos são subjetivos, pois são determinados por cada lexicógrafo à sua maneira. O procedimento de busca, no entanto, é mais simples que no caso anterior, pois a estrutura de acesso é alfabética e não há tantas etapas envolvidas. Na verdade, o *Diccionario de Ideas Afines* (DIA, 1996) se aproxima do que seria a parte analógica do DID (2004) convertida em um dicionário à parte. S.v. *diente* ilustra como o DIA (1996) apresenta suas informações (cf. Figura 26 a seguir).

Figura 26 – DIA (1996)

DIENTE. 1. Pieza dental, p. dentaria, p. ósea, cuerpo duro, hueso*, huesecillo. *Dientes:* incisivo, colmillo o canino, premolar, molar, muela, m. del juicio, sobrediente, diente de leche, d. caduco, d. permanente. Dentición, dentadura, arcada dental.

— **2.** Resalte, cresta, pico. V. PUNTA 1.

3. Partes. Corona, cuello, raíz, punta o cúspide; esmalte, marfil o dentina, pulpa o bulbo, cemento; nervio, arteria, vena, canal radicular; encía, mucosa, periostio, hueso, alvéolo o alveolo, cavidad; dentadura, dentición; arcada dental, maxilar, mandíbula, articulación*, boca*.

4. Enfermedades*. Caries, picadura, ulceración, putrefacción, perforación del diente, flemón, estomatitis, gingivitis, absceso, quiste, inflamación*, piorrea, sarro, melladura, picadura, afta, malformación, mala posición. Diente cariado, picado, perforado, ulcerado, podrido, agujereado, corroído, enquistado, mellado, roto; empastado, extraído.

5. Higiene dental. Cepillo de dientes, dentífrico, crema, pasta, polvos, enjuagatorio, colutorio, elixir, palillo o mondadientes, seda dental.

Fonte: DIA (1996, s.v. *diente*)

5.2.3.3 Discurso livre com ênfase no significado: onomasiológicos de sinônimos (DASA (1998); DiSA (2012); Sinonimos.com)

Conforme Borba (2017a, p. 290), o tipo mais comum de sinonímia envolve a correspondência parcial de significados entre duas unidades léxicas ou ainda a possibilidade de substituição de uma unidade por outra em apenas alguns contextos. Do ponto de vista metalexiconográfico, existem dois tipos de soluções sinonímicas passíveis de serem encontradas em obras lexicográficas da classe. Por um lado, existe a sinonímia acumulativa, que envolve o simples fornecimento de uma lista de sinônimos sem qualquer discriminação entre as designações oferecidas (BORBA, 2017a, p. 291). Por outro lado, há a sinonímia discriminativa, que envolve o fornecimento de informações contextuais e co-textuais para auxiliar na distinção do comportamento das designações fornecidas. Segundo Gouws (2013), informações contextuais são de caráter semântico, ou seja, salientam diferenças diatópicas, diafásicas e diastráticas e ainda restrições semânticas por meio de distinguidores semânticos. Já as informações co-textuais dizem respeito ao comportamento sintático das diferentes designações (regência, por exemplo). Segundo parafraseado por Borba (2017a, p. 293), Gouws (2013) defende que “uma das missões do lexicógrafo é fornecer as orientações necessárias para que o consulente da obra escolha a opção sinonímica mais adequada às suas necessidades”. Somos favoráveis, portanto, a que se considerem como genótipos da classe de dicionários de sinônimos as obras que adotem uma solução sinonímica discriminativa. Cabe ressaltar que tal solução é também a que mais favorece o emprego de dicionários de sinônimos por estudantes brasileiros de ELE de Letras-espanhol.

Três obras constituem os genótipos dessa classe de dicionários: o *Diccionario Avanzado de Sinónimos y Antónimos* (DASA, 1998), o *Diccionario de Sinónimos y Antónimos SM* (DiSA, 2012) e um dicionário de sinônimos disponível gratuitamente na internet (*Sinonimos.com*). Assim como no caso dos dicionários de ideias afins, a estrutura de acesso a partir da progressão alfabética torna a busca mais simples em relação aos dicionários onomasiológicos *stricto sensu*. Conforme análise em Borba (2017a, p. 299), “os três dicionários apresentam segmentos informativos capazes de auxiliar o consulente a eleger o sinônimo contextualmente mais adequado”, em especial o DASA (1998) e o DiSA (2012). Os verbetes reproduzidos a seguir ilustram tal afirmação.

Figura 27 – DASA (1998) e DiSA (2012)

<p>chistoso, -sa <i>adj.</i> Ocurrente, decidor, gracioso, donoso, chusco, agudo, ingenioso, chancero. Los dos primeros se aplican sólo a personas. Gracioso, donoso y chusco, a personas, dichos o hechos. Agudo e ingenioso se dice de personas o de dichos; pero no de sucesos reales. 2 <i>Burlesco, festivo, jocoso.</i> ← SERIO, GRAVE.</p> <p>DASA (1998)</p>	<p>ladrido</p> <p>1 <i>s.m. (de un perro)</i> gruñido (amenazador) aullido (triste) gañido (quejoso)</p> <p>2 <i>col. (de una persona)</i> grito bramido rugido (<i>col.</i>) bufido (<i>col.</i>)</p> <p>DiSA (2012)</p>
---	--

Fonte: DASA (1998, s.v. *chistoso*) e DiSA (1998, s.v. *ladrido*)

DASA (1998, s.v. *chistoso*), à medida que fornece as designações sinonímicas de *chistoso*, inclui distinguidores semânticos (aplicação a pessoas, ditos ou feitos). DiSA (2012, s.v. *ladrido*) emprega distinguidores semânticos para diferenciar tanto os dois grupos de designações distribuídos nas duas acepções como cada designação dentro de uma mesma acepção, além de acrescentar uma marca diafásica (*col.*) junto ao distinguidor da segunda acepção.

Sinonimos.com (s.d.), por sua vez, fornece distinguidores semânticos apenas para diferenciar grupos inteiros de designações (acepções). S.v. *confidente* ilustra tal afirmação:

Figura 28 – Sinonimos.com (s.d.)

confidente	
	<p>nombre</p> <p>1 amigo: compañero, camarada, compadre</p> <p>2 delator: soplón, acusón, chivato, chismoso</p>

Fonte: Sinonimos.com (s.d., s.v. *confidente*)

Os casos ilustrados *ad supra* permitem constatar que nenhuma das três obras fornece informações co-textuais. Segundo já comentado, a indicação das peculiaridades semânticas de cada designação sinonímica não é suficiente para que tanto o estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol como o falante de espanhol como língua materna possam executar tarefas de produção de maneira adequada. Embora DASA (1998), DiSA (2012) e Sinonimos.com (s.d.) sejam expoentes da classe, carece-se de informações acerca do comportamento sintático de tais designações.

5.2.4 Discurso livre com ênfase no significado: semasiológicos diassistemicamente inclusivos α exaustivos (DRAEe, 2014)

Sob a classe dos semasiológicos e α exaustivos se encontram os dicionários gerais de língua, mais especificamente o DRAEe (2014). Um dicionário semasiológico organiza as informações do significante (palavra-entrada) para o significado (paráfrase explanatória); por essa razão, auxilia principalmente (mas não apenas) em tarefas de compreensão de língua.

O critério *diassistemicamente inclusivo*, por sua vez, parte da concepção de língua histórica e de diassistema proposta por Coseriu (1980). Segundo o autor, uma língua histórica se constitui “historicamente como unidade ideal e identificada como tal pelos seus próprios falantes e pelos falantes de outras línguas” (COSERIU, 1980, p. 110). É o que se conhece como português, espanhol e inglês, por exemplo. Uma língua histórica apresenta uma variedade interna condicionada por fatores diacrônicos (variação conforme o espaço de tempo), diatópicos (variação conforme espaço geográfico), diafásicos (variação conforme os estilos de língua, como o estilo formal) e diastráticos (variação conforme o estrato sociocultural, como o nível popular). Tal variedade indica que uma língua histórica está longe de ser homogênea e não poderia constituir um único sistema. Tampouco poderia ser manifestada de maneira integral, pois se realiza efetivamente por meio de um ou outro sistema, de natureza sincrônica, sintópica, sinstrática e sinfásica. Destarte, Coseriu (1980) propõe que uma língua histórica abriga um conjunto de sistemas linguísticos, isto é, consiste em um *diassistema*.

Bugueño Miranda (2014) emprega a concepção coseriana de diassistema para estabelecer uma oposição entre as obras que se propõem a incluir informações pertencentes ao maior número possível de eixos do diassistema (como o DRAEe (2014)) e as obras que restringem seu escopo de informações àquelas pertencentes a um conjunto específico de eixos (comentadas em 5.2.5). Subordinada ao critério diassistemicamente inclusivo, há ainda uma diferença entre os dicionários que almejavam incluir o máximo possível de etapas da diacronia (isto é, exaustivos, como os thesauri) e os dicionários que fornecem uma representação diacrônica parcial (isto é, α exaustivos, como os dicionários gerais de língua). Isso significa que um dicionário geral inclui informações relativas apenas a algumas etapas da diacronia, sem almejar incluir o máximo possível.

No espanhol, o genótipo de dicionário geral é o DRAEe (2014). Além do DRAEe (2014), há vários outros dicionários gerais de língua, disponíveis também na internet. Borba (2016), entretanto, constata que as obras disponíveis na rede (incluído o DRAEe (2014)) são

transposições de dicionários impressos, dependendo de novas edições do seu correspondente impresso para que sejam atualizadas. Segundo comentado nas conclusões do trabalho, “é preciso ter cautela ao empregá-las como recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem” (BORBA, 2016, s.p.). A principal vantagem do DRAEe (2014) frente aos outros dicionários gerais de língua reside no fato de que é o único que está mais atualizado conforme a doutrina presente na GramLE (2009) e na OrLE (2010). Por essa razão, a obra é o único genótipo da classe.

Segundo já comentado no início da seção, o DRAEe (2014), assim como os demais dicionários semasiológicos, auxilia primordialmente em tarefas de compreensão da língua. Sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de ELE, no entanto, a natureza opaca de algumas paráfrases – mais precisamente a complexidade da linguagem empregada na sua redação – pode dificultar a compreensão das mesmas por estudantes brasileiros de Letras-espanhol (cf. Farias (2013, p. 121) a respeito das paráfrases opacas). Um exemplo disso são as paráfrases s.v. *hemorroide* (acepção 1) e s.v. *médula* (acepção 2), que empregam unidades léxicas como *plexo*, *fanerógamas* e *parenquimatoso*.

Embora um dicionário semasiológico esteja focado na perspectiva da compreensão linguística, é possível identificar determinados segmentos informativos, como a indicação do comportamento morfológico, das variantes ortográficas e dos casos de regência que podem servir de auxílio em tarefas de produção de língua (cf. verbetes reproduzidos na Figura 29).

Figura 29 – DRAEe (2014)

<p>hemorroide</p> <p>Del <i>lat.</i> <i>haemorrhōis</i>, -idis, y este del <i>gr.</i> αἱμορροΐς <i>haimorroís</i>.</p> <p>1. f. Tumoración en los márgenes del ano o en el tracto rectal, debida a varices de su correspondiente plexo venoso. U. m. en pl.</p> <p><small>Real Academia Española © Todos los derechos reservados</small></p>
<p>médula</p> <p>Tb. <i>medula</i>, <i>p.</i> <i>us.</i></p> <p>Del <i>lat.</i> <i>medulla</i>.</p> <p>1. f. Sustancia blanda del interior de los huesos.</p> <p>2. f. <i>Bot.</i> Parte interior de las raíces y tallos de las plantas fanerógamas, constituida principalmente por tejido parenquimatoso y rodeada por haces de vasos leñosos y cribosos.</p> <p>3. f. Sustancia principal de una cosa no material.</p>

adolecer

Conjugar

Del ant. *dolecer*.
Conjug. actual c. *agradecer*.

1. **tr. desus.** Causar dolencia o enfermedad.
2. **intr.** Caer enfermo o padecer alguna enfermedad habitual.
3. **intr.** Tener o padecer algún defecto. *Adolecer DE claustrofobia*.
4. **prnl. compadecerse** (ll sentir lástima).

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Fonte: DRAEe (2014, s.vs. *hemorroide, médula, adolecer*)

No primeiro caso, s.v. *hemorroide* aponta-se um comportamento morfológico por meio da marca de uso *U. m. en pl.* (usado mais no plural). De fato, segundo dados do *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES, 2016), a forma plural é a mais usada, com 192 registros contra 14 da forma singular. No segundo caso, ao lematizar *médula* como palavra-entrada, o DRAEe (2014) indica que se trata da forma *type* (maior uso ou prestígio); já a forma *medula*, da forma como foi incluída, é indicada como forma *token* (menor uso ou prestígio em relação a *médula*) e acompanhada da marca de uso *p. us.* (pouco usado). O tratamento atribuído pelo dicionário encontra respaldo no uso da língua, pois, conforme os dados do CORPES (2016), *médula* possui 1258 ocorrências, enquanto que *medula* possui 23. Já o terceiro verbete contém uma indicação de regência verbal. Sob a *Leseart* da acepção 3, o DRAEe (2014) aponta a necessidade de uso da preposição *de* no exemplo por meio de um ressaltado tipográfico. A ferramenta *conjugar*, presente nesse e nos demais verbos do dicionário, também pode servir de auxílio à produção ao oferecer o padrão de conjugação do verbo que se consulta.

5.2.5 Discurso livre com ênfase no significado: semasiológicos diassistemicamente restritivos

O critério diassistemicamente restritivo aplica-se aos dicionários que selecionam determinados eixos do diassistema de uma língua como referência para o fornecimento de informações. Via de regra, a principal restrição diz respeito à preferência pela sincronia, mais precisamente ao uso contemporâneo da língua (2ª metade do século XX em diante).

5.2.5.1 Semasiológicos diassistemicamente restritivos: diapragnáticos (DE, 2011)

O DE (2011), especificamente, se propõe a auxiliar estudantes de espanhol como língua materna que estão cursando a segunda metade do ensino básico (ensino secundário obrigatório, dos 12 aos 16 anos) e uma modalidade não obrigatória de ensino (*bachillerato*,

entre os 16 e os 18 anos)⁶⁷. Longe de almejar incluir todo o léxico da língua, a seleção macroestrutural se limita às unidades léxicas que possam ser relevantes para o consulente dessas etapas da vida escolar (*i.e.*, o léxico contemporâneo). A modo de comparação em relação ao DRAEe (2014), reproduzimos a seguir os mesmos verbetes do anterior para ilustrar o DE (2011):

Figura 30 – DE (2011)

<p>hemorroide. f. <i>Med.</i> Bulto con acumulación de sangre, que aparece en la zona del ano o del recto debido a una dilatación de las venas. <i>Aplíquese una pomada para aliviar el picor de la hemorroide.</i> Frec. en pl. <i>El sedentarismo puede provocar hemorroides.</i> ▶ ALMORRANA.</p>	<p>médula o medula. f. 1. <i>Anat.</i> Sustancia que se encuentra en el interior de algunos huesos. <i>En los adultos, la médula es amarillenta.</i> Tb. ~ <i>ósea.</i> <i>Los linfocitos se originan en la médula ósea.</i> 2. <i>Anat.</i> Prolongación del cerebro situada en el interior de la columna vertebral y que ocupa desde la base del cráneo hasta la segunda vértebra lumbar. <i>La anestesia epidural se inyecta en la médula.</i> Tb. ~ <i>espinal.</i> <i>Se va a someter a un trasplante de médula espinal.</i> 3. Parte interior de la raíz o del tallo de algunas plantas. <i>Los papiros se hacían con la médula de la planta del mismo nombre.</i> 4. Parte más importante de algo no material. <i>El mundo de las pasiones constituye la médula de su obra.</i> medular. adj. De la médula. <i>Sufrió una lesión medular y ha quedado parapléjica.</i></p>
<p>adolescer. (conjug. AGRADECER). intr. Seguido de un complemento introducido por <i>de</i>: Tener como defecto lo expresado por él. <i>El informe adolece de falta de rigor. Adolece de una presunción exagerada.</i></p>	

Fonte: DE (2011, s.v. *hemorroide*, *médula*, *medular*, *adolescer*)

Todas as acepções do DE (2011) contêm ao menos um exemplo de uso, conforme se pode verificar s.v. *hemorroide* e s.v. *médula*. Há casos, como s.v. *adolescer*, em que se suprimem algumas acepções – no caso, o DE (2011) inclui apenas a *Leseart* correspondente à acepção 3 do DRAEe (2014). No que concerne ao âmbito do ensino-aprendizagem, as informações incluídas (em especial as paráfrases explanatórias) são capazes de auxiliar o estudante brasileiro de ELE dos cursos de Letras-espanhol na realização de tarefas relacionadas principalmente à compreensão da língua. Tomem-se, por exemplo, as paráfrases s.v. *médula*, na acepção 2 do DRAEe (2014) e na 3 do DE (2011). Nota-se que, comparada ao DRAEe (2014), a paráfrases do DE (2011) é redigida de maneira mais simples. Ademais, os verbetes do DE (2011) reproduzidos *ad supra* contêm paráfrases explanatórias elucidativas, *i.e.*, que não apresentam problemas para a sua compreensão (v. Farias (2013, p. 120-121) para mais detalhes sobre o conceito de paráfrase elucidativa).

Além do DE (2011), a lexicografia hispânica oficial publicou também o DiPE (2007, XV), apresentado em sua introdução como “uma adaptação para os países hispano-americanos de seu *Diccionario del estudiante*”⁶⁸. Poder-se-ia esperar que um dicionário que se diz adaptado para os falantes de espanhol dos países americanos forneceria mais

⁶⁷ A distinção *bachillerato* no sistema de ensino não é uniforme em todos os países de língua espanhola.

⁶⁸ [una adaptación para Hispanoamérica de su *Diccionario del estudiante*]

informações relacionadas ao uso da língua em ditos países. Entretanto, não é o que se observa ao consultar a obra, conforme se pode verificar nos verbetes reproduzidos na Figura 31.

Figura 31 – DiPE (2007) (1)

<p>jersey. (pl. jerséis). m. Prenda de vestir de punto, cerrada y con mangas, que cubre aproximadamente desde el cuello hasta la cintura y se ciñe más o menos al cuerpo. <i>Un jersey de cuello alto.</i> ► SUÉTER. Am o frecAm: BUZO, CHOMPA, PULÓVER, TRICOTA.</p>	<p>chompa. f. 1. Am. Jersey. <i>Vestía una chompa de cuello alto</i> [C]. 2. Am. Cazadora (chaqueta). <i>El manchón cubría la tela de la chompa</i> [C]. ► 2: *CAZADORA.</p>
---	--

Fonte: DiPE (2007, s.v. *jersey*, *chompa*)

As únicas indicações empregadas pelo DiPE (2007) no que concerne ao espanhol hispano-americano são as marcas de uso *Am.*, relativa aos usos exclusivamente americanos (em oposição ao espanhol peninsular), e *frec. Am.*, relativa aos usos majoritariamente americanos (não obstante possíveis usos no espanhol peninsular) (DiPE, 2007, p. XVII). O dicionário adota, portanto, uma perspectiva simplificadora ao prescindir de discriminar os usos em cada um dos distintos países hispano-americanos. S.v. *jersey*, por exemplo, o DiPE (2007) apresenta uma indicação ambígua ao reunir as duas marcas de uso americano juntas em *Am. o frec. Am.* antecedendo as unidades léxicas *buzo*, *chompa*, *pulóver* e *tricota*. Segundo o CORPES (2016), *chompa* possui 112 ocorrências, das quais 46% são do Peru, 22% do Equador, 16% da Bolívia e 1,7% da Espanha, além de outros quatro países nos quais se emprega tal variante. Indicar s.v. *chompa* que essa variante se usa mais precisamente na América tampouco ajuda, pois tal o uso da mesma não está presente em países como Paraguai, El Salvador ou Cuba, por exemplo.

Um segundo aspecto que precisa ser salientado é a não marcação do uso majoritário de *jersey* na Espanha. Conforme o CORPES (2016), das 993 ocorrências de *jersey*, 85,9% são peninsulares. Esse exemplo demonstra que a perspectiva com a qual se compilou o DiPE (2007) é peninsular, em oposição ao uso que seria hispano-americano. Se a obra está voltada para consulentes hispano-americanos, a indicação das variantes usadas majoritariamente na Espanha (assim como em qualquer outro país de fala hispânica) é fundamental, por tratar-se de uma informação que não é óbvia para o consulente pretenso.

Finalmente, uma comparação do DiPE (2007) com seu predecessor, o DE (2011) demonstra que, na verdade, o primeiro é também uma versão reduzida do segundo. Prova disso são os verbetes reproduzidos a seguir, os quais são os mesmos empregados no início desta seção para ilustrar o DE (2011).

Figura 32 – DiPE (2007) (2)

<p>hemorroide. f. <i>Med.</i> Bulto con acumulación de sangre, que aparece en la zona del ano o del recto debido a una dilatación de las venas. Frec. en pl. <i>El sedentarismo puede provocar hemorroides.</i> ► ALMORRANA. FAM hemorroidal.</p>	<p>médula o medula. f. 1. <i>Anat.</i> Sustancia que se encuentra en el interior de algunos huesos. Tb. ~ ósea. 2. <i>Anat.</i> Prolongación del cerebro situada en el interior de la columna vertebral, entre la base del cráneo y la segunda vértebra lumbar. Tb. ~ espinal. 3. Parte interior de la raíz o del tallo de algunas plantas. 4. Parte más importante de algo no material. <i>Esta idea constituye la médula de su pensamiento.</i> FAM medular.</p>
<p>adolescer. (conjug. AGRADECER). intr. Seguido de un complemento introducido por <i>de</i>: Tener como defecto lo expresado por él. <i>El informe adolece de falta de rigor.</i></p>	

Fonte: DiPE (2011, s.v. *hemorroide, médula, adolescer*)

Nos três verbetes acima, percebe-se que a “adaptação” do DE (2011) aos hispano-americanos consistiu também na supressão de alguns exemplos. Além disso, algumas unidades léxicas que no DE (2011) tinham entrada própria, como *medular*, foram incluídas como família léxica (no caso, s.v. *médula*).

Por não se tratar de uma nova obra, mas de uma versão reduzida do DE (2011), e ainda por não marcar de maneira adequada os usos nos distintos países hispano-americanos, prescindiu-se de incluir o DiPE (2007) no panorama.

5.2.5.2 Semasiológicos diassistemicamente restritivos: diintegrativos (DPDe, 2005)

De acordo com Borba (2012, p. 02), os estrangeirismos são um tipo de neologismo que se manifesta por meio da incorporação de unidades léxicas inteiras (significante e significado) a uma língua, com manutenção da grafia e da estrutura fonológica conforme a língua de origem. Segundo Alves (1994 *apud* PERUZZO, 2007, p. 25), os falantes de uma dada comunidade linguística consideram os estrangeirismos como unidades léxicas ainda alheias à sua língua materna, como o foi *scanner* (de origem inglesa) ao começar a ser usado na comunidade hispânica. Os estrangeirismos podem receber adaptações fonológicas e/ou ortográficas na língua receptora; quando isso acontece, passam a ser considerados empréstimos (*escáner* é um exemplo de adaptação fonológica e ortográfica).

Na lexicografia hispânica, não há um dicionário específico para tratar dos estrangeirismos e empréstimos. Por outro lado, é possível encontrar informações a respeito de neologismos no *Diccionario de Panhispánico de Dudas* (DPDe, 2005), o dicionário de dúvidas da lexicografia oficial. Os estrangeirismos são tratados conforme a doutrina da RAE, a qual costuma orientar o consulente a priorizar o uso de unidades vernáculas do espanhol; às vezes se propõe uma adaptação do estrangeirismo para convertê-lo em um empréstimo. O Quadro 3 a seguir reúne alguns exemplos de como o DPDe (2005) orienta em relação aos estrangeirismos:

Quadro 3 – tratamento do DPDe (2005) aos estrangeirismos

Estrangeirismo	DPDe (2005)	Ocorrências no CORPES (2016)
<i>apartheid</i>	apartheid. Voz neerlandesa que significa ‘apartamento, separación’ y que en afrikáans —variedad del neerlandés que se habla en Sudáfrica— adquirió el sentido específico de ‘segregación racial’. Solo es aceptable el empleo del extranjerismo crudo —que debe escribirse con resalte tipográfico y pronunciarse [apartheid], con hache aspirada— para referirse al sistema político discriminatorio implantado en la República de Sudáfrica de 1948 a 1994: « <i>El Zaire de Mobutu ha sido uno de los grandes valedores de Savimbi, igual que la Suráfrica del apartheid</i> » (País [Esp.] 8.5.97). No debe extenderse su uso a otros contextos, pues en español existen términos como <i>racismo</i> , <i>discriminación</i> o <i>segregación</i> , perfectamente equivalentes.	<i>apartheid</i> : 258x <i>Leseart</i> “regime sul-africano”: 227x (88% do total) <i>Leseart</i> “segregação”: 31x (12% do total)
<i>doping</i>	doping. → dopaje , 1. dopaje. 1. ‘Administración de sustancias estimulantes para potenciar el rendimiento del organismo con fines competitivos’: « <i>Un castigo de dos meses por dopaje lo mantuvo fuera de las canchas</i> » (Nación [C. Rica] 11.4.97). Se ha creado a partir del verbo <i>dopar</i> (del ingl. <i>to dope</i> ‘drogar’) y es el término que debe usarse en español como equivalente de la voz inglesa <i>doping</i> .	<i>doping</i> : 156x <i>dopaje</i> : 836x
<i>mobbing</i>	mobbing. Voz inglesa con que se designa el hostigamiento al que, de forma sistemática, se ve sometida una persona en el ámbito laboral, y que suele provocar serios trastornos psicológicos. Debe sustituirse por el equivalente español <i>acoso laboral</i> : « <i>Un juzgado de Barcelona ha abierto [...] una causa por acoso laboral</i> » (Mundo® [Esp.] 10.9.02).	<i>mobbing</i> : 50x <i>acoso laboral</i> : 39x

Fonte: DPDe (2005, s.v. *apartheid*, *doping*, *dopaje*, *mobbing*)

Apartheid, enquanto regime de segregação ocorrido na África, mantém seu *status* de estrangeirismo na língua espanhola conforme o DPDe (2005). Por outro lado, os falantes de espanhol atribuíram um novo significado a essa unidade léxica, empregando-a para designar diversos tipos de segregação. De fato, segundo dados do CORPES (2016), dos 258 registros de *apartheid*, 31 se referem ao seu uso neológico mais genérico. O emprego mais genérico de *apartheid* indica também que os falantes de espanhol estão começando a considerá-la como parte do espanhol (ou seja, um empréstimo). A RAE, por sua vez, manifesta a sua doutrina ao defender o emprego de unidades léxicas vernáculas, tais como *racismo*, *discriminación* e *segregación* em detrimento de *apartheid*⁶⁹.

Em *doping*, a doutrina da RAE já se manifesta na remissão para o verbete *dopaje* – uma alternativa fruto da adaptação fonológico-ortográfica de *doping* ao espanhol. S.v. *dopaje*, a RAE é enfática ao afirmar que se deve empregar a forma adaptada em lugar de *doping*. Tal

⁶⁹ No DRAEe (2014, s.v. *apartheid*), contudo, a RAE não prescinde de mencionar que tal unidade léxica é usada também em sentido figurado.

posicionamento é também partilhado pelos falantes de espanhol como língua materna, pois, de acordo com os dados do CORPES (2016), a forma adaptada *dopaje* é *de facto* a mais usada.

Finalmente, s.v. *mobbing*, a doutrina da RAE se manifesta na orientação a respeito do uso do equivalente vernáculo *acoso laboral* em detrimento do estrangeirismo. Os dados do CORPES (2016), por sua vez, indicam que não há uma preferência clara em relação ao emprego de uma ou outra designação.

Em suma, os três casos comentados acima demonstram que a RAE (por meio do DPDe (2005)) adota uma doutrina sempre favorável ao emprego de formas vernáculas ou adaptações fonológico-ortográficas das unidades léxicas provenientes de outras línguas.

Por um lado, o dicionário é capaz de auxiliar o estudante brasileiro de Letras-espanhol no tocante à compreensão de língua, pois fornece paráfrases elucidativas. Por outro lado, as informações a respeito do posicionamento do órgão oficial fornecidas pelo dicionário podem auxiliar em tarefas de produção em espanhol. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que as informações fornecidas pelo DPDe (2005) são anteriores às publicações mais recentes da doutrina da RAE. O próprio DPDe (2005) alerta o consulente em relação a esse fato ao mencionar junto a todo e qualquer verbete que “alguns de seus conteúdos podem não estar atualizados conforme o exposto em obras acadêmicas publicadas posteriormente”⁷⁰, *i.e.*, a GramLE (2009) e a OrLE (2010).

5.2.5.3 Semasiológicos diassistemicamente restritivos: dianormativos (DEA (2005), DUE (2001), DiClave (2012) e DPDe (2005))

Para que se possa compreender quais classes de obras constituem os dicionários dianormativos, faz-se necessário explicitar o que se entende por *norma*. De acordo com Borba (2013, p. 259), há duas acepções para o termo, defendidas por Moreno de Alba (2003, p. 63-64) e Zanatta (2010, p. 46): a) *hábito* (MORENO DE ALBA, 2003, *ibid*), ou seja, o “conjunto das realizações linguísticas de uma comunidade idiomática” (ZANATTA, 2010, *ibid*); e b) *regra* (MORENO DE ALBA, 2003, *ibid*), ou seja, um “modelo de orientação linguística” (ZANATTA, 2010, *ibid*). A fim de evitar ambiguidades, Zanatta (2010) propõe que o emprego dos termos *norma real* (ou, melhor dito, *normas reais*) para designar cada uma das

⁷⁰ [algunos de sus contenidos pueden no estar actualizados conforme a lo expuesto en obras académicas publicadas posteriormente]

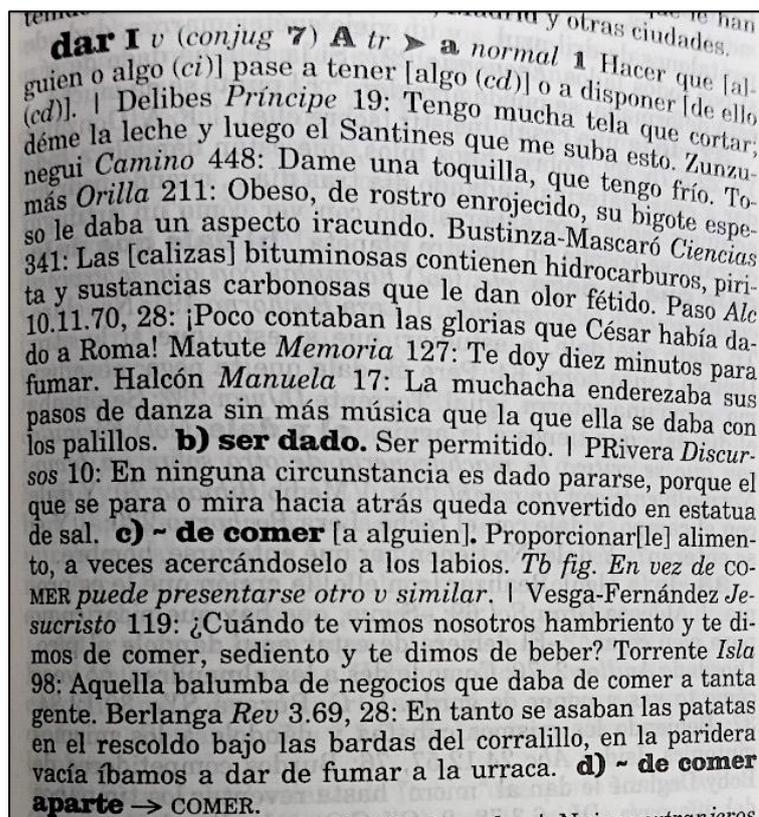
manifestações habituais em uma língua e *norma ideal* para designar o hábito que servirá de referência para o uso da língua.

É possível ainda compreender as diferenças entre norma real enquanto hábito e norma ideal enquanto regra a partir dos postulados de Coseriu (1980) em relação ao diassistema, já comentados anteriormente. Em 5.2.4, atentou-se para o fato de que Coseriu (1980) classificava as línguas históricas enquanto diassistemas, os quais se caracterizam por diversos sistemas que diferem entre si a níveis diatópico, diafásico, diastrático e diacrônico. Um diassistema, portanto, corresponde a um conjunto de manifestações de uma língua – os hábitos ou normas reais. Desse conjunto, os falantes elegem um hábito específico (ou seja, um sistema específico) para servir de orientação em relação ao uso da língua – uma regra ou norma ideal. Consoante Borba (2015b, p. 02), “sem ignorar a existência e a legitimidade das diversas normas reais do diassistema do espanhol, os falantes elegem uma determinada norma real para servir de modelo de orientação”. Por meio da escolha de uma norma ideal, os falantes buscam suprir o “desejo de ter um desempenho linguístico melhor em certas circunstâncias” (ZANATTA, 2010, p. 19).

Nos dicionários dianormativos, a distinção entre norma real e norma ideal aparece sob a forma de duas perspectivas: descrição e prescrição, respectivamente. Em primeiro lugar, um dicionário de uso descritivo, como o *Diccionario del Español Actual* (DEA, 2005), expõe o que realmente é usado na língua sem orientar a respeito de um uso específico ou preferencial. Sob a perspectiva do estudante brasileiro de ELE em cursos de Letras-espanhol, no entanto, o simples ato de apontar o que efetivamente se realiza na língua espanhola já funciona, por si só, como um tipo de orientação (nesse caso, em relação às normas reais).

Segundo informado nas páginas iniciais do DEA (2005, p. XIV), a obra abarca os eixos sincrônico (metade do século XX em diante) e sintópico (espanhol peninsular). S.v. *dar*, reproduzido parcialmente na Figura 33, ilustra os tipos de informações incluídas:

Figura 33 – DEA (2005)



Fonte: DEA (2005, s.v. *dar*)

Conforme se pode verificar através do verbete reproduzido na Figura 33, as paráfrases do DEA (2005) são elucidativas. Tal característica facilita o emprego da obra para a execução de tarefas de compreensão de língua. Entretanto, o grande volume de informações (em especial de exemplos) pode tornar a leitura dos verbetes mais cansativa.

Embora o DEA (2005) não tenha como função auxiliar em tarefas de produção, a marcação dos complementos direto (acusativo; na obra, *cd*) e indireto (dativo; na obra, *ci*) possuem um alto potencial de auxílio ao estudante brasileiro de ELE no curso de Letras-espanhol. Cabe destacar que, dentre os dicionários incluídos no panorama, o DEA (2005) é o único que fornece esse tipo de informação de maneira explícita; por essa razão, trata-se de um grande diferencial da obra na tradição hispânica.

A segunda perspectiva adotada pelos dicionários dianormativos é a prescrição. Tais dicionários fornecem uma orientação explícita em relação ao que se deve usar no espanhol conforme a norma ideal.

Uma classe de dicionário de norma ideal já comentada em 5.2.5.2 é o dicionário de dúvidas, manifestação característica da tradição hispânica cujo genótipo apontado no panorama é o DPDe (2005). As observações realizadas na seção anterior a respeito da

preferência da RAE no emprego de unidades léxicas vernáculas ou com designação adaptada fonológica e/ou ortograficamente ao espanhol consiste em uma orientação a nível de norma ideal.

Outra classe de dicionário de norma ideal são os dicionários de uso (homônimo ao dicionário de uso descritivo comentado há pouco). São genótipos da classe o DUE (2001) e o *Diccionario Clave de Uso del Español Actual* (DiClave, 2012), ambos da lexicografia não oficial do espanhol.

O DUE (2001), é exaustivo no fornecimento de informações a respeito do comportamento das unidades léxicas. Informação etimológica, de pronúncia e acerca dos tipos de elementos que podem servir de complemento ao verbo (introduzidos pelo símbolo ↘), sinônimos (introduzidos pelo símbolo ➤) são algumas das informações que se podem identificar s.v. *atribuir*:

Figura 34 – DUE (2001)

atribuir (Del lat. «atribúere», deriv. de «tribúere»; v. «TRIBUIR»; pronunc. «atribu-ír» en el lenguaje lento o esmerado y «atrib(ui)r» en el lenguaje rápido) ① Considerar a cierta persona o cierta cosa como autor o causante de de ↘lo que se expresa: 'Se atribuye esa novela a Cervantes. Le atribuyeron palabras que no ha dicho. Atribuye su fracaso a la falta de dinero'. ② «Asignar». Decir de alguien o algo que tiene cierta ↘cualidad o circunstancia: 'Le atribuyen gran inteligencia. Se atribuyen a esta planta propiedades medicinales'. (V.: «ACHACAR, *acumular*, *ADJUDICAR[SE], APLICAR, *aponer*, APROPIARSE, APUNTARSE, ABROGARSE, *asacar* -ant-, *ASTIGNAR[SE], CALCULAR, CARGAR, hacer CARGOS, COLGAR, CONCEDER, echar la CULPA, echar, *ENDILGAR, ESTIMAR, IMPUTAR, INTERPRETAR, MARCARSE, echar el MUERTO, *referir*, RETROTRAER, SOBRESTIMAR, *SUPONER, TOMARSE, *atribuir*. ➤ *ACUSAR. *CALIFICAR. *DAR. *DESTINAR. *PENSAR») ③ (no frec.). «*Adscribir» a ↘alguien a una función. ④ (no frec.)> Asignar una función a ↘alguien.

Fonte: DUE (2001, s.v. *atribuir*)

Segundo análise de Borba (2015b, p. 07), uma clara vantagem do DUE (2001) é a marcação dos padrões de regência através de indicações como («de») s.v. *jactar*, por exemplo. Conforme já comentado para o DEA (2005), indicações acerca do comportamento sintático das unidades léxicas são passíveis de auxiliar o estudante de ELE em Letras-espanhol em tarefas de produção.

Em contrapartida, e conforme se pode visualizar s.v. *atribuir* (Figura 34), a grande quantidade de informações, não obstante reflete o comportamento das unidades léxicas, pode dificultar a compreensão das informações contidas no verbete e o seu potencial emprego para auxiliar um estudante de ELE em Letras-espanhol em tarefas de compreensão. Na mesma esteira, na obra, há extensas listas de palavras relacionadas ao signo-lema cujo tipo de relação com o mesmo não se explicita. Ademais, tais listas tornam a consulta confusa.

O DiClave (2012), por sua vez, pode ser ilustrado através dos verbetes a seguir.

Figura 35 – DiClave (2012)

<p>avisar a:vi:sar</p> <p>v.</p> <p>1 Referido a un asunto, prevenir, advertir o informar de ello: <i>Avisa a tu padre de que la carretera está con nieve, por si va a venir en coche.</i></p> <p>2 Referido a un hecho, comunicarlo o dar noticia de ello: <i>Han llamado para avisar que ya está arreglado el televisor.</i></p> <p>3 Referido a una persona, llamarla para que preste algún servicio: <i>Hay que avisar al fontanero para que arregle el lavabo.</i></p> <p>ETIMOLOGÍA Del francés <i>aviser</i> (instruir, avisar).</p> <p>MORFOLOGÍA Verbo reg. → .</p> <p>SINTAXIS 1. En la acepción 1 y 2, es transitivo con complemento directo de persona (<i>avisar A alguien DE algo</i>) o con complemento directo de cosa y complemento indirecto de persona (<i>avisar algo A alguien</i>). 2. Con el matiz admonitorio o de amenaza, el uso con la preposición de es incorrecto: {<i>*Te aviso de que > Te aviso que</i>} <i>te castigaré.</i></p>	<p>maní ma:ni (pl. maníes; manís)</p> <p>s.m.</p> <p>1 Planta de tallo rastrero, hojas alternas lobuladas y flores amarillas cuyos pedúnculos se alargan y se introducen en el suelo para que madure el fruto, el cual está compuesto de una cáscara dura y varias semillas, comestibles después de tostadas. 🌱 <i>cacahuete.</i></p> <p>2 Fruto de esta planta. 🌱 <i>cacahuete.</i></p> <p>USO No se recomienda el plural <i>manises.</i></p>
---	--

Fonte: DiClave (2012, s.v. *avisar*, *maní*)

A orientação em relação à norma ideal está presente por meio de observações na nota *sintaxis*, aceção 2, s.v. *avisar* e na nota uso s.v. *maní* (ademais da indicação da formação do plural no início do verbete). Tal como já comentado em relação ao DPDe (2005) em 5.2.5.2, esse tipo de informação é útil para o estudante brasileiro de Letras-espanhol no tocante a tarefas de produção na língua. A marcação da sílaba tônica ao lado do lema (com destaque tipográfico em negrito) e a indicação da regência (no caso, s.v. *avisar*, nota *sintaxis*, aceção 1) também podem auxiliar em tarefas de produção de língua. No tocante ao auxílio em tarefas de compreensão, por vezes, as paráfrases podem ser facilmente compreendidas, como ocorre s.v. *avisar* (apesar do fato de que poder-se-iam reunir em uma paráfrase apenas). Já em casos como s.v. *maní*, a paráfrase é opaca, dificultando o estabelecimento de uma relação com uma entidade real (isto é, carente de um viés extensional).

5.2.5.4 Semasiológicos diassistemicamente restritivos: diatópicos (NDAr (2000), NDCu (2003))

O NDAr (2000) e o NDCu (2003) são produto de um projeto de estudo das manifestações da língua espanhola nos diferentes países hispânicos da América Latina. Infelizmente, o projeto não foi concluído; porém, as obras publicadas, como os dois dicionários incluídos no panorama, constituem genótipos lexicográficos.

Em comparação com outras obras que se propõem a tratar de americanismos, como o DiPE (2007), o NDAr (2000) e o NDCu (2003) se destacam, primeiramente, por considerar o

uso da língua em cada país de maneira individual. Mas o principal diferencial do NDAr (2000) e do NDCu (2003) é o fornecimento de dados acerca do que é usado exclusivamente na Argentina e em Cuba e o que é usado nesses países e na Espanha – e que se aproximaria de um léxico pan-hispânico, ou seja, um espanhol geral, compartilhado por distintos países hispânicos. Para o estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol, tais informações são sumamente relevantes tanto para tarefas de compreensão como de produção de língua. Os dicionários empregam os símbolos + dentro de um círculo, que indica o que há de comum entre o espanhol argentino ou cubano e o peninsular, e Ø, que indica um uso exclusivo argentino ou cubano. A Figura 36 a seguir ilustra como tais informações estão dispostas.

Figura 36 – NDAr (2000) e NDCu (2003)

<p>bebe, -a <i>m/f</i> Ø 1 Niño recién nacido o de pocos meses de edad [<i>E, Arg:</i> bebé]. 2 <i>coloq</i> Joven o adulto que se comporta como un niño pequeño [<i>E, Arg:</i> bebé].</p> <p>bebedero <i>m</i> ⊕ Fuente pequeña que se instala en lugares públicos para que puedan beber los que concurren a ellos [<i>E:</i> fuente].</p> <p style="text-align: center;">NDAr (2000)</p>	<p>bebezón <i>m</i> Ø <i>coloq</i> Costumbre de ingerir bebidas alcohólicas en exceso [<i>Cu:</i> bebedera, bebentina, tiradera, tiroteo, tomadera].</p> <p>beca <i>f</i> ⊕ # Centro de estudios secundarios, subvencionado por el Estado, que incluye la residencia donde viven los estudiantes.</p> <p style="text-align: center;">NDCu (2003)</p>
---	--

Fonte: NDAr (2000, s.v. *bebe, bebedero*) e NDCu (2003, s.v. *bebezón, beca*)

A lexicografia oficial também publicou uma obra direcionada aos usos americanos: o DA (2011). Uma limitação do dicionário é que, apesar de empregar marcas de uso para indicar em quais países hispano-americanos cada unidade léxica e cada acepção é usada, não se estabelece um contraponto em relação ao espanhol peninsular. Isso leva o consulente a imaginar que se trata de uma unidade léxica ou significado presente apenas no espanhol de um ou mais países hispano-americanos. S.v. *bebedero* e s.v. *beca* - os mesmos exemplos tomados para ilustrar o NDAr (2000) e o NDCu (2003) - não se indica que são unidades também usadas no espanhol da Espanha (cf. Figura 37). Devido a tal limitação, o DA (2011) não foi incluído no panorama.

Figura 37 – DA (2011)

<p>bebedero.</p> <p>I. 1. m. <i>Mx, Cu, RD, Ve, Py, Ar, Ur</i>. Fuente para beber agua potable en parques, escuelas y otros sitios públicos.</p> <p>2. <i>Co, Ve</i>. Recipiente con suministro continuo de agua para dar de beber a los animales.</p> <p>3. <i>Cu, Ve</i>. Máquina eléctrica situada en lugares públicos que proporciona agua para beber.</p> <p>II. 1. m. <i>Ho, ES, PR</i>. Lugar donde suelen citarse los amigos para tomar determinadas bebidas alcohólicas. pop + cult → espon ^ fest.</p>	<p>beca.</p> <p>I. 1. f. <i>Cu</i>. Centro de estudios secundarios, subvencionado por el Estado, que incluye la residencia donde viven los estudiantes.</p> <p>II. 1. f. <i>Cu</i>. Cárcel. euf; pop + cult → espon.</p> <p>III. 1. f. <i>Ho</i>. Empleo del gobierno o de alguna institución por el que una persona cobra sin trabajar. pop + cult → espon ^ fest.</p>
---	--

Fonte: DA (2011, s.v. *bebedero*, *beca*)

5.2.6 Dicionários não incluídos no panorama

Julgou-se pertinente justificar a não inclusão de determinadas classes de dicionários no panorama. Trata-se do dicionário exaustivo (*thesaurus*), do dicionário pela imagem, do dicionário de parônimos e do dicionário de aprendizes.

Em primeiro lugar, no âmbito dos dicionários semasiológicos diassistemicamente inclusivos, não há um *thesaurus* da língua espanhola. Essa classe de obra está presente em outras tradições lexicográficas, como a de língua inglesa; para o inglês, o genótipo de um *thesaurus* é o *Oxford English Dictionary* (OED, 2010).

Em segundo lugar, no âmbito dos dicionários onomasiológicos, não há um dicionário monolíngue pela imagem na tradição hispânica. Há, por outro lado, obras multilíngues, como o *Diccionario visual de bolso 3 em 1 - Inglés, Español e Português* (DVB, 2010).

Em terceiro lugar, dentre os dicionários com ênfase no significante, tampouco há um dicionário monolíngue de espanhol que trate especificamente dos casos de parônimos. Em contrapartida, há propostas de obras que consideram casos de paronímia entre o espanhol e outras línguas, como o português. Dois exemplos desse tipo de obra são o *Diccionario de falsos amigos portugueses-español* (DiFAPE, 2014) e o *Novo Diccionario de Falsos Amigos Español/Português* (NDiFAEP, 2014).

Em quarto lugar, o panorama abrangente da lexicografia hispânica proposto neste trabalho não inclui dicionários monolíngues de aprendizes de ELE. No capítulo 4 (seção 4.4), já se haviam comentado alguns dos problemas identificados por Bugueño Miranda (2006) e Farias (2011) no tocante a dois dicionários da classe: Señas (2001) e DiSal (1996). Atualmente, há apenas três dicionários de aprendizes de ELE: a) Señas (2001); b) DiSal (2006), em sua segunda edição; e c) *Diccionario de la Lengua Española para estudiantes de Español* (DiELE, 2002).

Em trabalhos mais recentes, como Borba (2017b), por exemplo, analisa-se o potencial de cada uma das obras em tarefas de compreensão e produção de língua – tarefas para as quais a classe de dicionários de aprendizes se propõe a servir de auxílio.

Por um lado, analisou-se a frequência de alguns intervalos de unidades léxicas presentes na nominata das obras a partir de dados de um *corpus* de língua espanhola. Señas (2001) e DiELE (2002) apresentam unidades léxicas que, em função da sua baixa frequência no uso do espanhol, são de pouca utilidade para a realização de tarefas de compreensão de língua (dada a baixa probabilidade de um estudante deparar-se com as mesmas). O caso mais grave é o do DiSal (2006), pois, além da baixa frequência, o dicionário inclui signos-lemma que não possuem respaldo em *corpus*.

Por outro lado, analisara-se as informações incluídas nos verbetes, com especial atenção à descrição das propriedades sintáticas dos signos-lemma em razão de sua relevância tanto para tarefas de compreensão como para tarefas de produção de língua. O Señas (2001) e o DiELE (2002) são assistemáticos na marcação dos papéis argumentais (especialmente o objeto indireto/dativo). Ora assinalam claramente a necessidade de um objeto indireto (Señas (2001, s.v. *entregar*) e DiELE (2002, s.v. *atribuir*), ora não (Señas (2001, s.v. *ofrecer*) e DiELE (2002, s.v. *entregar*). Nessa segunda situação, só é possível descobrir se há a necessidade de um objeto indireto por inferência a partir dos exemplos. Contudo, o sincretismo presente em certos pronomes, os quais apresentam a mesma forma (*me, te*) para as funções de objeto direto e indireto, diminui a possibilidade de se fazer inferências a partir dos exemplos fornecidos. O DiSal (2006), por sua vez, não obstante que marca os papéis argumentais de maneira mais sistemática que os anteriores, apresenta informações não mais condizentes com o uso atual do espanhol, conforme dados presentes em *corpus*. Por exemplo: s.v. *eventual*, acepção 2, indica-se que o verbo *estar* acompanha tal adjetivo; entretanto, há apenas uma documentação do sintagma *estar eventual* em *corpus*. O fato de indicar um comportamento que se manifesta poucas vezes no uso do espanhol pode prejudicar o consulente durante a resolução de tarefas de produção, podendo conduzi-lo a inadequações.

Finalmente, conclui-se que, em termos de ensino-aprendizagem, os três dicionários até poderiam auxiliar estudantes brasileiros de ELE em tarefas de compreensão de língua (com certas ressalvas); entretanto, deixam a desejar quando se trata do fornecimento de informações para desempenho em tarefas de produção.

6 AUXÍLIO DOS DICIONÁRIOS AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE

Conforme estabelecido no capítulo 3, a terceira e quarta etapas que constituem a proposta de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dizem respeito à orientação para a escolha da obra mais adequada conforme as necessidades de aprendizagem e à oferta de instrução em relação à consulta e localização de informações. O presente capítulo apresentará os resultados da aplicação do instrumento metodológico proposto no capítulo 4 sobre os recursos linguísticos do PCIC (2006) de níveis B2, C1 e C2⁷¹. A eleição desses níveis se justifica em função da escassez de materiais didáticos produzidos para esses níveis de aprendizagem de ELE, tema já comentado no capítulo 2 (seção 2.3 e Gráfico 1).

Cabe salientar que neste capítulo almeja-se, por um lado, demonstrar a eficiência do instrumento de análise do capítulo 4 no que concerne ao estabelecimento de uma correlação entre os recursos linguísticos do PCIC (2006) e o ensino-aprendizagem de ELE em termos de tarefas comunicativas e de parâmetros de imanência linguística. Por outro lado, almeja-se também demonstrar o quanto os dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos podem ser úteis na promoção da autonomia de estudantes brasileiros de Letras-espanhol no seu processo de aprendizagem de ELE. As análises buscam, portanto, ilustrar o potencial desses dicionários, mas não explorá-lo na sua totalidade, pois tal objetivo foge do escopo de uma dissertação de mestrado. Na prática, tal postura significa que não se pretende analisar todos os recursos linguísticos de níveis B2, C1 e C2 que podem causar dificuldades na aprendizagem de ELE, mas sim o suficiente⁷² para que se tenha uma evidência nítida do quanto os dicionários do panorama proposto podem auxiliar estudantes brasileiros de Letras-espanhol que estejam em ditos níveis de aprendizagem.

6.1 O verbo *poner* e sua transversalidade nos níveis B2, C1 e C2

O verbo *poner* possui diversos comportamentos na língua espanhola que podem causar dificuldades ao estudante brasileiro de ELE em cursos de Letras-espanhol. Alguns recursos linguísticos de níveis B2, C1 e C2 atrelados a esse verbo foram filtrados conforme as duas

⁷¹ A extensão relativamente limitada dos corpora de aprendizes de espanhol disponíveis (CAES (2014) e COELE (s.d.), comentada no capítulo 4, invariavelmente afetará a análise. Em outras palavras, nem sempre será possível empregar dados de *corpus* para justificar todos os recursos linguísticos selecionados.

⁷² Os recursos linguísticos considerados para análise foram selecionados aleatoriamente segundo sua comprovada dificuldade em falantes de português (via dados de *corpora* de aprendizes) e segundo a presença de anisomorfismo em relação ao português.

variáveis comentadas em 4.4.1 (aspectos anisomórficos em relação ao português e/ou registros em *corpus* de aprendizes). Identificaram-se os seguintes casos:

1. Nível B2: *ponerse* enquanto verbo de mudança de estado (PCIC 2006b, p. 90);
2. b) Nível B2: mudança de significado de *poner* conforme sua transitividade (PCIC 2006b, p. 64);
3. c) Nível B2: formação do pretérito imperfeito do subjuntivo com morfemas sufixais -*ra* e -*se* (PCIC 2006b, p. 82);
4. d) Nível B2: vocabulário de serviços de segurança - *poner una denuncia* (PCIC 2006b, p. 479);
5. e) Nível C1: vocabulário para expressar sentimentos - *ponerse colorado* (PCIC 2006c, p. 216);
6. f) Nível C2: vocabulário para expressar sentimentos - *ponerse rojo* (PCIC 2006c, p. 468).

Ao analisar os capítulos dedicados a aspectos gramaticais de nível B2 (PCIC, 2006b), foi possível perceber que os aspectos anisomórficos em relação ao português dizem respeito a questões morfossintáticas mais pontuais, como as listadas acima, as quais são passíveis de serem tratadas lexicograficamente. Já os elementos anisomórficos de níveis C muitas vezes salientam aspectos relativos à organização das sentenças, como as quebras da ordem canônica dos seus elementos constituintes (PCIC 2006c, p. 92) – tópico que não pode ser tratado lexicograficamente. Os níveis C também focam em aspectos sintagmáticos no plano do vocabulário. Os capítulos referentes às noções de vocabulário enfatizam, em boa parte de sua extensão, relações sintagmáticas como as colocações e as fraseologias.

As subseções a seguir tratarão de cada recurso linguístico salientado em quê consiste o seu anisomorfismo com o português e como os dicionários respondem a essa questão.

6.1.1 Nível B2: ponerse enquanto verbo de mudança de estado; Nível C1: vocabulário - ponerse colorado; Nível C2: vocabulário - ponerse rojo

No português, os adjetivos correspondentes a estados físicos e de ânimo são, na maior parte das vezes, introduzidos pelo verbo *ficar*: “ficou mais magro”, “ficaste feliz”, por exemplo. Esse verbo introduz tanto as mudanças transitórias ilustradas há pouco como também as permanentes (“ficou viúvo”, por exemplo).

No espanhol, estabelecem-se diferenças entre tipos de mudanças por meio do verbo que as introduz. Segundo a GramLE (2009, 38.1g),

Destacam-se em especial entre os verbos semicopulativos os chamados tradicionalmente *verbos de mudança*. Estes verbos denotam o processo de passar a um estado, alcançá-lo ou culminar nele. O espanhol não dispõe de um verbo que se use de forma geral para expressar este significado, frente ao que sucede em outras línguas românicas (fr. *devenir*; it. *diventare*; port. *ficar*) ou germânicas (ing. *become*; al. *werden*). Em vez disso, o espanhol apresenta um paradigma de distribuição mais complexa: *devenir, hacerse, llegar a ser, pasar a ser, ponerse, quedarse, tornarse* ou *volverse* (GramLE, 2009, 38.1g)⁷³.

Cada verbo listado pela GramLE (2009, 38.2h) é usado em uma situação específica. *Ponerse*, por sua vez, designa “estados circunstanciais ou episódicos” – ou seja, estados de natureza temporária.

O anisomorfismo em relação ao português se estabelece em relação a dois aspectos: 1) o uso pronominal de *poner* em espanhol, enquanto que, no português, *ficar* é verbo de ligação; e 2) a falsa correspondência entre *ficar* e *quedarse* – este último referente a mudanças de caráter permanente e à permanência em um lugar.

Esse caso de anisomorfismo entre o espanhol e o português aparece também documentado no *corpus* de aprendizes CAES (2014). Uma busca por *quedar* em produções escritas de estudantes brasileiros de ELE de nível B2 de aprendizagem demonstrou que há ocorrências de uso do verbo *quedar* em lugar de *ponerse*, como **Me quedé muy irritada por no haber aceptado el dinero* (CAES, 2014, grifo nosso).

O verbo *ponerse* enquanto verbo de estado constitui um problema que envolve a associação de três tipos de informação: significado (mudança temporária de estado), e comportamentos morfológico (*i.e.*, pronominal) e sintático (*ponerse* + adjetivo). No âmbito do ensino-aprendizagem de ELE, tais informações fazem-se necessárias para a resolução de tarefas tanto de compreensão como de produção. A fim de verificar como os dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos poderiam auxiliar os estudantes de ELE em Letras-espanhol no tocante o recurso linguístico em questão, realizou-se uma busca nas obras arroladas no panorama da Lexicografia Hispânica pautada nos três tipos de informação mencionados. O resultado da busca encontra-se no Quadro 4 a seguir.

⁷³ [Destacan en especial entre los verbos semicopulativos los llamados tradicionalmente *verbos de cambio*. Estos verbos denotan el proceso de pasar a un estado, alcanzarlo o desembocar en él. El español no dispone de un verbo que se use de forma general para expresar este significado, frente a lo que sucede en otras lenguas románicas (fr. *devenir*; it. *diventare*; port. *ficar*) o germánicas (ing. *become*; al. *werden*). En su lugar, el español presenta un paradigma de distribución más compleja: *devenir, hacerse, llegar a ser, pasar a ser, ponerse, quedarse, tornarse* o *volverse*]

Quadro 4 – *ponerse* enquanto verbo de mudança de estado

<p>DRAEe (2014)</p> <p>poner Conjugar</p> <p>Del lat. <i>ponĕre</i>.</p> <p>Conjug. modelo; part. irreg. puesto.</p> <p>[...]</p> <p>33. tr. Hacer adquirir a alguien una condición o estado. <i>Poner colorado</i>. <i>Poner de mal humor</i>. U. t. c. prnl. <i>Ponerse pálido</i>.</p> <p>[...]</p> <p>ponerse colorado</p> <p>1. loc. verb. avergonzarse.</p> <p>ponerse de largo una joven</p> <p>1. loc. verb. Vestir las galas de mujer y presentarse así ataviada en sociedad.</p> <p>ponerse rojo</p> <p>1. loc. verb. Ruborizarse, sentir vergüenza.</p>	
<p>DiClave (2012)</p> <p>poner po-ner</p> <p>v.</p> <p>[...]</p> <p>24 Seguido de una expresión que indica cualidad, hacer adquirir esa condición o ese estado: <i>Me pones nervioso con tanta pregunta</i>.</p>	
<p>DE (2011)</p> <p>poner. (conjug. PONER). tr. 1. Hacer que (alguien o algo) estén en un lugar. <i>No olvides poner la leche EN la nevera. Ponte EN esa silla libre. Se puso alcohol EN la herida. Le pusieron el termómetro para ver la fiebre. Me pusieron ENTRE el embajador y su esposa. Pongo encima de la mesa. Ponte A la sombra. Han puesto mucho empeño EN ganar. Siempre pone paz EN las peleas.</i> Tb. en constr. prnl. media. <i>Me puse EN Sevilla en una hora.</i> 2. Hacer que (alguien o algo) pasen al estado o situación que se expresan. <i>Pon la espalda recta. Me pones en un aprieto. Estas cosas lo ponen de mal humor. Puso a su disposición todo lo que necesitaban. La puso en evidencia delante de todos. Pusieron la casa a su gusto. No puede ponerse de rodillas.</i> Tb. en constr. prnl. media. <i>Se puso pálido y se desmayó. En cuanto llegó, se puso a nuestra disposición. Se puso perdida de pintura. Se puso como una fiera porque nadie le hacía caso. El asunto se pone complicado. Espera a que el semáforo se ponga en verde para cruzar.</i> 3. Instalar (algo, espec. un apar-</p>	<p>DUE (2001)</p> <p>poner (del lat. «ponĕre») 1 tr. Hacer que una ›cosa esté en cierto sitio o que haya en un sitio de cierta ›cosa: ‘Poner un libro en el estante [dinero en el banco, un par de banderillas, un cepo]. Poner sal en la comida [orden en la administración, paz entre los hermanos]’. ⊙ *Vestir a alguien con cierto ›vestido: ‘No tengo qué ponerles a los niños’. También reflex.: ‘Se puso el traje nuevo. Se puso de tiros largos’. ⇒ Ponerse de CORTO [o de LARGO]. 2 tr. o abs. Hacer que ›algo o alguien *esté de cierta manera que se expresa con un adjetivo o alguno de los innumerables modismos con «de» o «en»: ‘El sol pone moreno. Esta medicina me ha puesto bueno. Esa noticia me puso de mal humor. Le has puesto colorado. Le puse en un aprieto. Pongo en duda lo que ha dicho. Poner en entredicho’. ⊙ prnl. Empezar alguien o algo a estar de cierta manera que se expresa: ‘Me puse enfermo. Se puso rojo de ira’. 3 tr. *Colocar: hacer tomar cierta posición a una</p>

Fonte: DRAEe (2014, s.v. *poner*); DiClave (2012, s.v. *poner*); DE (2011, s.v. *poner*); DUE (2001, s.v. *poner*).

Em primeiro lugar, o DRAEe (2014, s.v. *poner*) fornece o significado investigado, ainda que somente na acepção 33. Por se tratar de um verbo altamente polissêmico, a descrição do mesmo, da maneira como é feita no DRAEe (2014), naturalmente acarreta dificuldades para encontrar a acepção alvo da busca. A particularidade morfológica (verbo reflexivo ou pronominal), por sua vez, está explicitada por meio de uma marca de uso ao final

da acepção. O modo como se realiza a descrição morfológica do verbo reflete uma aparente preferência no uso do mesmo como transitivo direto, enquanto que o seu comportamento pronominal é, aparentemente, de carácter secundário. Já o comportamento sintático precisa ser deduzido a partir de elementos da própria definição (“condición o estado”). Em suma, não obstante que o DRAEe (2014) descreve o comportamento do recurso linguístico investigado, o seu aproveitamento para tarefas de compreensão e de produção requer uma interpretação do modo como o dicionário fornece informações em seus verbetes.

Em segundo lugar, a mesma observação feita em relação ao DRAEe (2014) se aplica ao DiClave (2012) no que concerne à localização da acepção. Porém, diferente do anterior, o DiClave (2012) busca chamar a atenção do consulente no que concerne ao tipo de elemento que acompanha *poner* na *Leseart* em questão (“seguido de una expresión que indica cualidad”) por meio de um destaque tipográfico no início da definição. O modo como tal informação foi apresentada pode auxiliar não somente o falante de espanhol como língua materna, consulente almejado pela obra, mas também o estudante brasileiro de Letras-espanhol que está aprendendo ELE. O único aspecto em relação ao qual o DiClave (2012) deixa a desejar é na descrição do comportamento morfológico do verbo. No presente caso, bem como em qualquer outro verbo incluído no DiClave (2012), não há qualquer indicação a respeito da transitividade (cf. nota 77 para mais detalhes sobre a transitividade). A única indicação presente na obra é “v.”, referente a *verbo*, o que, em si, não é suficiente para o consulente. Faz-se necessário deduzir o comportamento reflexivo a partir do exemplo “Me pones [...]”.

Em terceiro lugar, a acepção referente à mudança de estado pode ser mais facilmente localizada no DE (2011, s.v. *poner*, acepção 2) se comparada aos dois anteriores. Da mesma forma que o DRAEe (2014), o DE (2011) também apresenta o comportamento pronominal como algo a princípio de carácter secundário, pois a referência a tal comportamento está localizada após os exemplos. O tipo de elemento que acompanha o verbo, por sua vez, precisa ser deduzido da definição (“estado o situación”).

Em quarto lugar, o DUE (2001) dispõe as informações no verbete de maneira semelhante ao DE (2011). A *Leseart* novamente é de fácil localização (acepção 2); o aspecto pronominal também é, aparentemente, considerado como algo secundário, pois aparece introduzido pelo símbolo ⊙, o qual é usado para indicar uma subacepção. A indicação de comportamento sintático fornecida pelo DUE (2001, s.v. *poner*, acepção 2) é a mais simples se comparada aos dicionários anteriores, pois na definição se menciona de maneira clara que o verbo é acompanhado por um complemento adjetivo em “se expresa con un adjetivo”.

Dentre os estados físicos e de ânimo que o verbo *ponerse* introduz, há dois casos específicos que ganham destaque nos verbetes de dicionários de espanhol: *ponerse rojo*, com 376 registros no CORPES (2016), e *ponerse colorado*, com 153 registros no CORPES (2016). Ambas equivalem à unidade léxica “ruborizar-se” (Sac, 2010, s.v. *ruborizar*, acepção 3). No Quadro 4, é possível observar que, além da inclusão de uma acepção correspondente à *Leseart* de mudanças temporárias de estado, o DRAEe (2014, s.v. *poner*), por exemplo, inclui, em sua lista de sintagmas classificados pelo dicionário como locuções, *ponerse rojo* e *ponerse colorado*. O DE (2011, s.v. *poner*) faz o mesmo em relação a *ponerse colorado*. Tal inclusão indica que ambos os sintagmas são mais do que um encontro casual entre o verbo *ponerse* e dois tipos de estados físicos; aparentemente, trata-se de dois casos de colocação. Ademais, constituem um problema de produção, mais precisamente dentro da esfera da onomasiologia (*i.e.*, de noções a designações). Conforme já comentado no início de 6.1, aos níveis C1 e C2 reserva-se, entre outros recursos linguísticos, o ensino-aprendizagem de opções léxicas de cunho sintagmático. Em outras palavras, espera-se que os estudantes desses níveis consigam expressar-se em espanhol por meio de diferentes unidades léxicas e de opções léxicas sintagmáticas, como é o caso das colocações *ponerse colorado* e *ponerse rojo*.

A investigação acerca de ambos os casos iniciou com consultas aos dicionários onomasiológicos presentes no panorama (onomasiológico *stricto sensu*, de ideias afins e de sinônimos). A busca nas três obras ocorreu basicamente a partir da noção de vergüenza, no caso do DId (2004) e do DIA (1996), e dos sinônimos *enrojarse*, *ruborizarse* e *sonrojarse*, no caso dos dicionários de sinônimos.

Ao consultar o DId (2004), buscou-se, no esquema geral da parte sinóptica da obra (etapa 1), o tema *sentimientos* [sentimentos] (cf. ilustração das etapas de busca na página a seguir). Esse tema conduzia a um quadro com uma série de conceitos relacionados ao campo dos sentimentos (etapa 2). Dentre esses conceitos, estava presente a noção *vergüenza* [vergonha]. Isso significa que, na parte analógica, havia um verbete correspondente com uma série de designações relacionadas. Ao consultar o verbete (etapa 3), percebe-se que as designações arroladas se distinguem aproximadamente conforme a classe gramatical à qual pertencem (substantivos, adjetivos, verbos). Junto aos verbos, foi possível encontrar *poner colorado*.

Por um lado, o DId (2004) fornece designações pertencentes tanto ao âmbito do discurso livre como ao âmbito do discurso repetido, o que em si é um aspecto favorável à obra. Por outro lado, há dois fatores que prejudicam a sua consulta. O primeiro deles diz respeito à ordenação não alfabética das designações. Na verdade, o que dificulta a busca em si

é o fato de que não se sabe que parâmetro foi empregado para a ordenação das mesmas dentro de cada classe morfológica. O segundo fator que prejudica a consulta é a ausência de indicação do comportamento morfossintático das designações fornecidas. No caso analisado nesta seção, há uma diferença de significado que se reflete em dois padrões morfossintáticos: *poner colorado* e *ponerse colorado*. *Poner colorado* se emprega quando alguém faz algo a outra pessoa de modo a deixá-la ruborizada; requer, portanto, um sujeito e um objeto que não são a mesma entidade. Já *ponerse colorado*, verbo pronominal, se emprega quando uma pessoa se ruboriza; aqui, o sujeito e o objeto são a mesma entidade.

Figura 38 -- resultados do DIId (2004) para o “ato de ruborizar”

(1) PLAN GENERAL DE LA OBRA		(3)
<p>Como sujeto racional</p>	<p>Sensibilidad. { Sensibilidad, Sentidos (13) Sentimientos (14)</p> <p>Inteligencia (23) { El conocimiento a priori . . . { Existencia, Cambio (15) Relación, Orden, Causalidad (16) Espacio . . . { Espacio (Geom.) (17) Forma (18) Movimiento (19) Colocación (20)</p> <p>Intelección (23) { Tiempo (21) Cantidad (22)</p> <p>Apreciación, Juicio (24)</p> <p>Voluntad (25)</p>	<p>S.V. VERGÜENZA</p> <p>VERGÜENZA (14)</p> <p>vergüenza verecundia dignidad honor avergonzamiento empacho timidez modestia humildad confusión turbación arrepentimiento corrimiento rubor sonrojo sonroseo erubescencia bochorno pavor pavo soflama llamarada alfamarada fogaje abochoornamiento pañó eritrosis</p> <p>avergonzar humillar reprender acusar zaherir despreciar abochoarnar correr confundir abroncar soflamar sofocar acholar abrasar sonrojar sonrojear poner colorado sacar los colores » los colores a la cara</p>
(2) CUADRO 14		
<p>Sentimiento</p> <p>Sensibilidad Insensibilidad</p> <p>Alma, espíritu</p> <p>Disposición (de ánimo), temple</p> <p>Tranquilidad Desasosiego</p> <p>Apacibilidad Turbación</p> <p>Excitación, exaltación</p> <p>Violencia, vehemencia</p> <p>Pasión</p> <p>Paciencia Impaciencia</p> <p>Ira</p> <p>Alegría. Aficción</p> <p>Impenitencia Arrepentimiento</p> <p>Vergüenza</p>		

Fonte: DIId (2004)

No que concerne ao DIA (1996), cabe observar que as designações sinonímicas formam parte da noção de ideias afins à qual o dicionário se propõe. Juntamente com os sinônimos, inseridos em verbetes cujo lema está em minúsculas, o dicionário inclui determinados verbetes que correspondem a noções, como vergonha, cujo lema aparece grafado em maiúsculas. Por essa razão, buscaram-se, por um lado, os sinônimos listados *ad supra* e, por outro lado, o verbete nocional *VERGÜENZA*. A Figura 39 ilustra os verbetes consultados.

Figura 39 – resultados do DIA (1996) para o ato de ruborizar

enrojecer. Sonrojarse, ruborizarse, colorear. V. VERGÜENZA 8.	VERGÜENZA [...] 8. Avergonzarse. Intimidarse, abochornarse, sonrojarse, enrojecer, ruborizarse, sofocarse, vacilar, acobardarse, turbarse, desalentarse, confundirse, desconcertarse, retraerse, encogerse, temer, embarazarse (v. 7) [...]
ruborizar(se). V. rubor.	
sonrojarse. Avergonzarse, enrojecer, ruborizarse. V. VERGÜENZA 8.	

Fonte: DIA (1996, s.v. *enrojecer*, *ruborizar(se)*, *sonrojarse*, *VERGÜENZA*)

Conforme os verbetes reproduzidos acima, o DIA (1996) fornece apenas designações relacionadas ao discurso livre, ou seja, que se constituem isoladamente, sem a presença de outras unidades léxicas como ocorre no discurso repetido. Portanto, trata-se de uma obra passível de auxiliar em tarefas linguísticas de produção quando se necessita uma unidade léxica (sinônimo ou elemento relacionado) pertencente ao plano do discurso livre.

Finalmente, dos dicionários de sinônimos o DiSA (2012) é o único que inclui elementos do discurso repetido como opções léxicas sinonímicas:

Figura 40 – resultados de DiSA (2012) para o ato de ruborizar

enrojecer(se) v. arrebolar sonrojar ruborizar sofocar encenderse	ruborizar(se) 1. v. (causar vergüenza) avergonzar* abochnar soflamar escandalizar [...] 2. (causar rubor) enrojecer arrebolar sonrojar sofocar poner colorado (<i>col.</i>)	sonrojar(se) v. abochnar avergonzar* turbar sofocar azarar enrojecer ruborizar arrebolar poner colorado
--	--	---

Fonte: DiSA (2012, s.v. *enrojecer(se)*, *ruborizar(se)*, *sonrojar(se)*)

S.v. *ruborizar(se)*, acepção 2, e s.v. *sonrojarse*, o DiSA (2012) inclui como opção de designação a colocação *poner colorado*. Não obstante a inclusão de elementos do discurso repetido, chama a atenção um problema que já havia sido apontado por Borba (2017a): a falta de informações acerca do comportamento sintático das unidades léxicas dispostas como opções designativas. S.v. *ruborizar(se)*, apesar da marca de uso coloquial junto à colocação, carece-se de uma indicação acerca do comportamento morfológico (pronominal). Já s.v. *sonrojar(se)*, além da ausência do comportamento morfológico, causa estranhamento a ausência da marca de uso *col.* [coloquial], incluída no caso anterior.

O DASA (1998) e o Sinónimos.com, por sua vez, oferecem sinônimos pertencentes apenas ao âmbito do discurso livre. A Figura 41 a seguir reproduz os verbetes consultados.

Figura 41 – resultados de Sinónimos.com para o ato de ruborizar

<p>DASA (1998)</p> <p>enrojecer <i>intr.</i> Encenderse, ruborizarse, sonrojarse.</p>	<p>DASA (1998)</p> <p>ruborizarse <i>prnl.</i> Avergonzarse, enrojecer, sonrojarse, abochornarse.</p>	<p>DASA (1998)</p> <p>sonrojar <i>tr.</i> Avergonzar, ruborizar, enrojecer, abochornar, sofocar.</p>
<p>Sinónimos.com (s.d.)</p> <p>enrojecer</p> <p>verbo</p> <p>1 avergonzarse: encenderse, abochornar, acalorarse, sonrojarse, ruborizarse, azorarse</p> <p>2 pintar de rojo</p>		
<p>Sinónimos.com (s.d.)</p> <p>ruborizar</p> <p>verbo</p> <p>1 avergonzar</p>	<p>Sinónimos.com (s.d.)</p> <p>sonrojar</p> <p>verbo</p> <p>1 avergonzar</p>	

Fonte: Sinónimos.com (s.d., s.v. *enrojecer*, *ruborizar*, *sonrojar*)

Buscou-se, então, pelos verbetes *rojo* e *colorado* no DComP (2011), o dicionário combinatório do panorama da Lexicografia Hispânica. Conforme reproduzido na Figura 42, o dicionário inclui, na lista de combinação de *rojo* e *colorado* com verbos, o verbo *ponerse*.

Figura 42 – *ponerse rojo e ponerse colorado* no DComP (2011)

<p>rojo, ja</p> <p>1 rojo, ja adj.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● CON SUSTS. bandera · libro carne · pimiento · té glóbulo ● CON ADVS. como un tomate <i>Es muy vergonzoso y se puso rojo como un tomate</i> · como la grana · como un cangrejo ● CON VBOS. ser · estar · poner(se) · volver(se) <p>2 rojo s.m.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● CON ADJS. profundo · carmesi incandescente ● CON SUSTS. fuego <i>una melena rojo fuego</i> · sangre · carmín · bermellón · caoba ▶ Véase también COLOR <p>□ EXPRESIONES al rojo vivo* [muy caliente] <i>un hierro al rojo vivo</i></p>	<p>colorado, da adj.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● CON SUSTS. cara · rostro · mejilla · moflete · pómulo <i>Tenía los pómulos colorados por el frío</i> toro · novillo ● CON VBOS. ser · estar · poner(se) <i>Se pone colorada cada vez que hablamos de su novio</i> ▶ Véase también COLOR
--	--

Fonte: DComP (2011, s.v. colorado, rojo)

6.1.2 Nível B2: mudança de significado de poner conforme transitividade

A mudança de significado de *poner* conforme a transitividade se relaciona diretamente com o exposto na seção anterior. O que há de anisomórfico em relação ao português consiste no uso massivo do verbo para indicar mudanças temporárias de estado, comportamento diferente do português. Embora exista a possibilidade de uso verbo *pôr* reflexivo (*pôr-se + adjetivo*) para introduzir mudanças de estado, tal opção não é muito usual. Prova disso é a localização desse recurso linguístico entre as últimas acepções de *pôr* em dicionários gerais de português, como Hou (2009, s.v. *pôr*, acepção 37) e o *Grande Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa* (Sac, 2010, s.v. *pôr*, acepção 89).

6.1.3 Nível B2: formação do pretérito imperfeito do subjuntivo com morfemas sufixais -ra e -se

No português, o pretérito imperfeito do subjuntivo se forma através do morfema sufixal *-sse*. O espanhol, por outro lado, apresenta duas possibilidades de flexão: 1) por meio do morfema sufixal *-se*, forma isomórfica ao português; e 2) através do morfema sufixal *-ra*, forma anisomórfica ao português.

Ademais, ambas as opções de formação do imperfeito do subjuntivo no espanhol possuem um segundo aspecto anisomórfico em relação ao português. De acordo com a GramLE (2009, 24.2b),

No espanhol americano se aceitam hoje as formas *cantara* e *cantase* na língua escrita, mas em diversos inventários se observou uma preferência marcada pela

primeira. Ainda assim, as formas em *-se* se usam amplamente na América, em especial na língua literária [...]. A alternância é hoje praticamente livre no espanhol europeu escrito. Predomina também neste a forma *cantara*, embora em menor proporção em relação à América. As variantes em *-se* são consideradas muito elevadas, ou até afetadas, na língua oral de alguns países americanos (GramLE, 2009, 24.2b)⁷⁴.

Em resumo, apenas a forma em *-se* é isomórfica em relação ao português. A mesma apresenta uma particularidade sinfásica que, devido ao seu caráter literário e formal, difere do português, cuja formação do subjuntivo não apresenta especificidade diafásica. A outra opção de formação do imperfeito do subjuntivo na língua espanhola é duplamente anisomórfica. Por um lado, o uso sinfásico informal é uma distinção que não encontra correspondência com o português. Por outro lado, o morfema sufixal em *-ra*, que no espanhol corresponde ao pretérito imperfeito do subjuntivo, no português é próprio de outro tempo verbal: o pretérito mais-que-perfeito.

Os casos de anisomorfismo discutidos nesta seção estão documentados no *corpus* CAES (2014), através de registros como **No creo que si hubiese un desencuentro el final fuese como el de Romeo y Julieta* (grifos nossos). No tocante ao ensino-aprendizagem de ELE, constituem um problema tanto para tarefas de compreensão como de produção. Para a resolução de tarefas de compreensão e de produção, é preciso saber quais são as duas possibilidades de flexão possíveis e que existem particularidades sinfásicas para cada uma.

Ao investigar os dicionários do panorama, para analisar como tratam das duas particularidades do recurso em questão, verificou-se que os dicionários informam quais são as possibilidades de flexão possíveis, mas não as particularidades sinfásicas de cada opção. As obras que fornecem o paradigma de conjugação são todas semasiológicas: DRAEe (2014), DE (2011) e DiClav (2012). Os dois últimos fornecem modelos de conjugação verbal nas suas páginas finais; o DRAEe (2014), por sua vez, dispõe de um botão chamado *conjug*, situado junto a cada verbete de verbos (cf. Quadro 4 para visualizar a reprodução do botão). Ao clicar no botão, o dicionário oferece um quadro com o paradigma de conjugação do verbo em questão. Reproduzimos a seguir a parte do quadro que contém o recurso linguístico investigado nesta seção.

⁷⁴ [En el español americano se aceptan hoy las formas *cantara* y *cantase* en la lengua escrita, pero en diversos recuentos se ha observado una preferencia marcada por la primera. Aun así, las formas en *-se* se usan ampliamente en América, en especial en la lengua literaria [...]. La alternancia es hoy prácticamente libre en el español europeo escrito. Predomina también en él la forma *cantara*, aunque en proporción menor que en América. Las variantes en *-se* se consideran demasiado elevadas, o incluso afectadas, en la lengua oral de algunos países americanos.]

Figura 43 – conjugação verbal no DRAEe (2014)

PRETÉRITO IMPERFECTO / COPRETÉRITO	
yo	pusiera o pusiese
tú/vos	pusieras o pusieses
usted	pusiera o pusiese
él, ella	pusiera o pusiese
nosotros, nosotras	pusiéramos o pusiésemos
vosotros, vosotras	pusierais o pusieseis
ustedes	pusieran o pusiesen
ellos, ellas	pusieran o pusiesen

Fonte: DRAEe (2014, s.v. *poner*)

6.1.4 Nível B2: vocabulário - poner una denuncia

Este recurso linguístico está relacionado à seleção de verbos diferentes para expressar o ato de denunciar por meio de uma combinatória. No nível B2, o PCIC (2006) orienta que se ensine *poner una denuncia*. Em português, segundo Hou (2009, s.v. *fazer*, gramática 1a), usa-se o verbo *fazer* para formar diversas combinatórias; “fazer uma denúncia”, equivalente ao recurso linguístico de ELE tratado aqui, é um exemplo disso.

Em espanhol, é possível expressar o ato de denunciar tanto através da combinatória anisomórfica ao português *poner una denuncia*, que possui 115 registros no CORPES (2016), como também por meio da combinatória isomórfica *hacer una denuncia*, com 375 registros no CORPES (2016).

O anisomorfismo desta seção não afeta a realização de tarefas de compreensão em espanhol, mas sim de produção. Como a possibilidade de formação da combinatória com o verbo “pôr” não encontra correspondência com o português, existe a possibilidade de que o estudante brasileiro de Letras-espanhol não aproveite esse recurso linguístico do espanhol para executar suas tarefas de produção. Se se considera o gradiente do instrumento de análise proposto no capítulo 4, esse recurso linguístico se enquadra no parâmetro de imanência linguística do discurso repetido.

Entretanto, ao buscar a combinatória *poner una denuncia* no DComP (2011, s.v. *denuncia*), não se sugere *poner* como uma das opções passíveis de acompanhar o substantivo. Ao consultar novamente o CORPES (2016), foi possível constatar que, *de facto*, a combinatória *poner una denuncia* era a que oferecia a maior quantidade de ocorrências se comparada a outras opções de combinatória elencadas no DComP (2011, s.v. *denuncia*).

Ademais, esse recurso combinatório possui uma clara determinação diatópica. Isto significa dizer que o PCIC (2006b) propõe uma forma léxica que majoritariamente se usa unicamente na Península Ibérica. Nesse caso concreto, há um paradoxo entre o que o PCIC (2006b) considera como um recurso linguístico a ser aprendido e o fato de esse recurso combinatório possuir uma determinação diatópica. Cabe refletir se esse insumo léxico contribui para o aprimoramento da competência léxica, se se considera que sua determinação diatópica parece tão evidente que os dicionários não registram o colocado *poner* em questão.

6.2 O verbo *tocar* no nível C2

Na mesma esteira do verbo *poner*, o verbo *tocar* em espanhol possui tanto semelhanças como diferenças em relação ao seu equivalente em português “tocar”. Ao analisar o PCIC (2006b, 2006c), foram encontrados os seguintes aspectos anisomórficos em relação ao português:

- a) Nível C2: vocabulário de atividades laborais – *tocarse las narices* (PCIC 2006c, p. 484);
- b) Nível C2: vocabulário de atividades artísticas - *tocar (las) palmas* (PCIC 2006c, p. 524).

O primeiro recurso linguístico corresponde a um caso de fraseologia, enquanto que o segundo consiste em uma determinada restrição de seleção do substantivo *palmas* em relação ao verbo que forma a perífrase de *aplaudir* em espanhol (*i.e.*, “bater palmas” (português) e *tocar (las) palmas* (espanhol)).

6.2.1 Nível C2: vocabulário de atividades laborais – *tocarse las narices*

Em português, não há uma fraseologia equivalente a *tocarse las narices*, a qual se aplica para referir-se a um indivíduo que está desempregado ou inativo em um dado momento (10 registros no CORPES (2016)). Por conseguinte, trata-se de um recurso linguístico pertence ao âmbito do discurso repetido que pode acarretar dificuldades no estudante brasileiro de Letras-espanhol tanto no nível da compreensão como no nível da produção (ou seja, expressar que se está desempregado através de distintas opções de designação, como a fraseologia em questão)⁷⁵.

⁷⁵ Aparentemente, os *corpora* de aprendizes não permitem que se possa comprovar a presença de dificuldades de compreensão, como é o caso de *tocarse las narices*.

No que concerne à compreensão, encontrou-se o recurso linguístico em questão nos seguintes dicionários:

Quadro 5 – compreensão de *tocarse las narices*

<p>DE (2011, s.v. <i>nariz</i>)</p> <p><i>las narices.</i> ■ tocar las narices (a alguien). loc. v. coloq. Molestar(lo) o fastidiar(lo). <i>Si le tocáis mucho las narices, terminará hartándose. Me toca las narices que no llame.</i> ■ tocarse las narices. loc. v. coloq. Estar sin hacer nada o sin trabajar. <i>Con el dinero de la herencia puede pasar mucho tiempo tocándose las narices.</i></p>	<p>DEA (2005, s.v. <i>nariz</i>)</p> <p>22 tocar las narices. (col) Molestar o fastidiar. Torres Ceguera 95: Sin que ello interfiera en el curso de la acción, lo cual me tocaría mucho las narices. 23 tocarse las narices. (col) No hacer nada de provecho. * Se piensan que vienen a la oficina a tocarse las narices. b) <i>En imperativo, se usa para manifestar rechazo despectivo a alguien.</i> Palomino Torremolinos 153: No estoy para bromas, abuelo, oscile con su reloj y tóquese usted las narices.</p>
<p>DFrasEM (2004, s.v. <i>nariz</i>)</p> <p>los impuestos en un verano tocarle u. p. las narices a alguien (inf.). <i>Molestar, incordiar, importunar:</i> «Estoy ya harto de que vengan a mi casa tantos vendedores ambulantes a tocarme las narices». tocarse u. p. las narices (inf.). <i>Holgazane-ar, estar sin hacer nada:</i> «En verano apenas tenemos trabajo y nos pasamos el tiempo tocándonos las narices».</p>	<p>DRAEe (2014, s.v. <i>nariz</i>)</p> <p>tocarle a alguien las narices 1. loc. verb. coloq. Molestarlo, fastidiarlo. tocarse alguien las narices 1. loc. verb. coloq. Estar sin hacer nada o sin trabajar.</p>

Fonte: DRAEe (2014, s.v. *nariz*); DE (2011, s.v. *nariz*); DFrasEM (2004, s.v. *nariz*); DEA (2005, s.v. *nariz*).

A busca por unidades sintagmáticas, como a fraseologia *tocarse las narices*, ainda ocorre por tentativa e erro quando se trata de dicionários que não são onomasiológicos, como o DRAEe (2014), o DE (2011), o DEA (2005) e o DFrasEM (2004). Mais especificamente, faz-se necessário buscar cada um dos seus constituintes na expectativa de encontrar o sintagma alvo da busca. De acordo com Borba e Bugueño Miranda (2017, p. 441), “na teoria metalexigráfica, ainda não há orientações a respeito de como incluir fraseologias em um dicionário”.

Casualmente, os quatro dicionários analisados incluíram a fraseologia no verbete do substantivo *nariz*. Nossa hipótese para a lematização da fraseologia s.v. *nariz* está relacionada à extensão do verbete. S.v. *tocar*, em função de seu alto grau de polissemia, apresenta no DRAEe (2014), por exemplo, 28 acepções, enquanto que s.v. *nariz* há 8; no DE (2011, s.v. *tocar*) há 15 acepções, contra 3 s.v. *nariz*. Verificou-se uma preferência por incluir fraseologias a partir do seu constituinte menos polissêmico também durante a busca por outros recursos linguísticos de ordem sintagmática, como os tratados na seção 6.4.

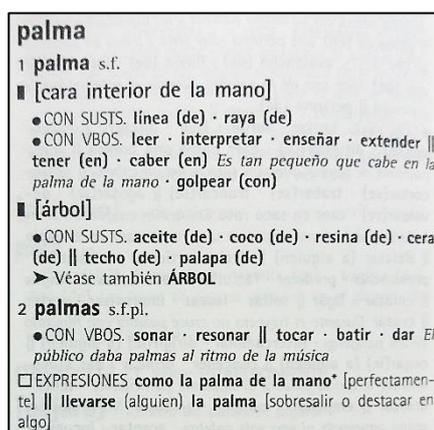
Já em relação à produção, não foi possível encontrar sinônimos a partir de *holgar* [folgar] nem *parar* [parar] no DiSA (2012). A fraseologia também não consta nas noções *desempleo* [desemprego], *ocio* [ócio] e *inacción* [inação] do DId (2004).

6.2.2 Nível C2: vocabulário de atividades artísticas – tocar (las) palmas

Em português, pode-se expressar o ato de *aplaudir* através de “bater palmas” (Sac, 2010, s.v. *palma*, loc. *bater palmas*). Já no espanhol, há duas possibilidades: *tocar (las) palmas*, presente no PCIC (2006c), com 20 registros no CORPES (2016); e *batir palmas*, com 93 registros no CORPES (2016). O anisomorfismo em relação à língua espanhola diz respeito ao verbo selecionado *tocar* e pode causar dificuldades de compreensão, já que o verbo “tocar” em português não se associa com o ato de aplaudir.

O dicionário que trata do recurso *tocar (las) palmas* é o DComp (2011, s.v. *palma*):

Figura 44 – *tocar (las) palmas*



Fonte: DComp (2011, s.v. *palma*)

Entretanto, há um agravante em relação ao recurso linguístico analisado: conforme o CORPES (2016), o mesmo é de uso majoritário apenas na Espanha (95%). Repete-se aqui a mesma situação comentada na seção 6.1.4, ou seja, há um paradoxo entre o que o PCIC (2006c) sugere como recurso linguístico e a determinação diatópica desse recurso.

6.3 O verbo *jugar* no nível B2

No português, para expressar o ato de “apostar dinheiro em jogos de azar”, é possível usar o verbo “jogar”, acompanhado da preposição “em” e de um objeto indireto referente a jogos de azar, como “loteria”, “cassino”, “roleta”, “(jogo do) bicho”, entre outras opções (Sac, 2009, s.v. *jogar*, acepção 11).

Já em espanhol, não obstante que se usa o mesmo verbo (*i.e.*, *jugar*) para expressar a *Leseart* em questão, e que os tipos de objetos são também referentes a jogos de azar, a

preposição que acompanha *jugar* é diferente: *a*, conforme indicado pelo recurso linguístico do PCIC (2006b).

Dessa forma, é possível que o estudante brasileiro de Letras-espanhol possa apresentar dificuldade com esse insumo pertencente ao discurso repetido, mais precisamente no tocante a tarefas de produção⁷⁶. Os dicionários capazes de auxiliar em relação a esse recurso linguístico, mais precisamente ao tipo de preposição que acompanha o verbo *jugar* na *Leseart* em questão, são os seguintes:

Quadro 6 – *jugar a* (“apostar dinheiro em jogos de azar”)

<p>jugar. (conjug. JUGAR). intr. 1. Hacer algo con el fin de entretenerse o divertirse. <i>El niño quiere jugar con sus amigos. Los cachorros se pasan el día jugando.</i> 2. Llevar a cabo los actos propios de un juego sometido a reglas. <i>¿Jugamos AL ajedrez? El equipo visitante ha jugado muy bien.</i> Tb. fig. <i>No soy nada críticón, no me gusta jugar A eso.</i> 3. Tomar parte en un juego de azar. <i>Después de la cena jugaron AL bingo. Juega A la lotería.</i> 4. En juegos de cartas: Intervenir en alguna</p>	<p>jugar (del lat. «iocāri») 1 («a») intr. Moverse o hacer cosas con la única finalidad de divertirse: 'Los niños están jugando en el jardín. Jugar a la pelota [al corro, a la baraja]'. ☉ tr. Puede usarse con «partida»: 'Jugar una partida de ajedrez'. ☉ intr. Moverse alegremente, persiguiéndose, gastándose bromas o haciéndose cosas unos a otros: 'La gente joven tiene ganas de jugar'. ☉ («a») Tomar parte en los deportes en que hay una acción combinada de los que intervienen; por ejemplo, en el fútbol: 'El equipo local no jugó el domingo. Pedro no juega ya con nuestro equipo'. ☉ tr. Se usa con «partido»: 'Nuestro equipo jugará un partido con el suyo'. ☉ intr. Intervenir alguien en un juego cuando le llega su turno: 'Ahora juego yo'. 2 («a») Tomar parte en juegos de azar, sorteos o rifas: 'Ya no juega tanto como jugaba. Juega mucho a la lotería'. 3 («con») Tratar una cosa sin darle la *importancia que merece: 'No juegues con tu salud'. ≈ Bromear, enredar. ⇒ Juguetear. > *Enredar. 4 Intervenir activamente en algo de lo que se espera beneficio, pero de lo que también puede resultar perjuicio: 'Ha jugado y ha perdido; es justo que acepte las consecuencias'. ≈ *Arriesgarse, aventurarse. 5 tr. Arries-</p>
---	---

Fonte: DE (2011, s.v. *jugar*), DUE (2001, s.v. *jugar*)

O DE (2011, s.v. *jugar*, acepção 3) confere aos exemplos a indicação do uso da preposição, por meio de uma marcação tipográfica (versalete). O DUE (2001, s.v. *jugar*, acepção 2), marca claramente a necessidade de uso da preposição indicando-a antes da definição («a»).

6.4 O verbo *echar* e sua transversalidade nos níveis B2, C1 e C2

No espanhol, o verbo *echar* possui várias funções. Em primeiro lugar, é bastante polissêmico; no DRAEe (2014, s.v.), por exemplo, apresenta 48 acepções. Em segundo lugar, a variedade de comportamento morfossintático é tão ampla quanto a quantidade de *Lesearten*. Novamente, segundo o DRAEe (2014), o verbo apresenta variações (transitivo, intransitivo,

⁷⁶ Novamente, os registros do CAES (2014) e do COELE (s.d.) não foram extensos o suficiente para que se pudesse analisar o problema por meio de produções empíricas de estudantes brasileiros.

pronominal)⁷⁷ relacionadas tanto com a discriminação das classes de complementos como também com as preposições (*a, por, tras*). Em terceiro lugar, é bastante usado para formar unidades de discurso repetido. Prova disso é a lista de 23 locuções⁷⁸ do mesmo presente no DRAEe (2014).

Ademais, conforme as análises das subseções a seguir, trata-se de um caso de anisomorfismo inverso ao apresentado na seção 6.1. Naquela oportunidade, verificou-se que, enquanto algumas línguas, incluído o português, apresentam apenas um verbo para introduzir diversos tipos de mudanças de estado, o espanhol possui um conjunto de verbos para cada tipo de mudança, entre eles *ponerse*. Nesta seção, ocorre o contrário: o espanhol possui um verbo altamente polissêmico (*i.e., echar*) para o qual o português não possui um único equivalente, mas sim expressa o mesmo significado por meio de diferentes verbos, como “dar”, “pôr” e “começar”.

Um dos efeitos desse anisomorfismo se pode verificar por meio do CAES (2014). Uma busca geral pelo verbo *echar* em produções de aprendizes brasileiros de ELE de diferentes níveis de proficiência (A1 a C1) revelou que o uso de *echar* pelos brasileiros é relativamente baixo. Dentre as produções de brasileiros de níveis A1 a C1, foram registradas 15 ocorrências do verbo, das quais 12 correspondem à fraseologia *echar de menos (a alguien)*. A ausência de uso do verbo *echar* sob outras *Leseart* pode ser interpretada como um reflexo do anisomorfismo desse verbo, já que não há um (único) equivalente em português para o mesmo.

Alguns dos recursos linguísticos do PCIC (2006b, 2006c) relacionados ao verbo *echar* são os seguintes:

⁷⁷ No português, os verbos variam segundo sejam: a) transitivos diretos (precisam de um objeto não preposicionado); b) transitivos indiretos (precisam de um objeto preposicionado); c) intransitivos (não precisam de objeto); ou d) reflexivos (um mesmo elemento constitui o sujeito e o objeto direto). No que concerne aos seus complementos, segundo Alves (2014, p. 43-ss), classifica-se como “objeto indireto” todo e qualquer complemento introduzido por preposição, em oposição aos “objetos diretos”, ou seja, complementos introduzidos sem preposição. No espanhol, em contrapartida, há uma diferença conceitual e terminológica em relação aos tipos de verbos e de objetos. De acordo com Alarcos (2000, 277-293), os verbos podem ser transitivos, intransitivos ou pronominais. Os verbos transitivos precisam ser complementados por um objeto direto (GramLE, 2009, §34.1a; d). Os verbos intransitivos, diferentemente do português, são aqueles que não precisam de um objeto direto, mas que podem ser complementados por outros tipos de elementos, como o *complemento de régimen* (GramLE, 2009, §34.1i). Os pronominais, da mesma forma que os reflexivos em português, têm como sujeito e objeto direto um mesmo elemento. No tocante aos complementos, ademais do objeto direto, há outros dois tipos de complemento: *complemento/objeto indirecto* e *complemento de régimen*. Ambos correspondem ao que em português se considera “objeto indireto”. Entretanto, o *complemento/objeto indirecto* corresponde ao beneficiário exigido por alguns verbos (não importa se são transitivos ou intransitivos) e são introduzidos pela preposição *a*. Já o *complemento de régimen* corresponde aos elementos introduzidos por preposição e cuja ausência torna a oração agramatical.

⁷⁸ O dicionário classifica sob o termo locuções diversos tipos de manifestação do discurso repetido, como fraseologias (ver exemplos na seção) e outros sintagmas, como a locução adverbial *a echa levanta* (caindo-se e levantando-se), por exemplo.

1. níveis B2, C1, C2: vocabulário de ajuda – *echarle una mano a alguien* (PCIC 2006b, p. 239; PCIC, 2006c, p. 223);
2. nível C2: vocabulário de ciência geral – *echar por tierra* (PCIC, 2006c, p. 517);
3. nível C2: vocabulário de alimentação – *echarse a perder* (PCIC, 2006c, p. 477).

6.4.1 Níveis B2, C1, C2: vocabulário de ajuda – *echarle una mano a alguien*

Echarle una mano (a alguien), com 121 casos no CORPES (2016), consiste em um caso de colocação do espanhol que é anisomórfica à colocação do português “dar uma mão a” (Sac, 2010, s.v. *mão, dar uma mão a alguém*). Ambas as colocações são equivalentes nas duas línguas no âmbito do significado. Por um lado, a base *mano* e a base “mão” são isomórficas; por outro lado, o anisomorfismo ocorre na seleção do colocado *echar*, isomórfico em relação ao português. Acrescenta-se a isso o fato de que o espanhol possui uma segunda colocação, isomórfica não apenas no significado, como também na seleção do colocado: *dar una mano*, com 55 ocorrências no CORPES (2016).

Em função do anisomorfismo de *echar*, o recurso linguístico em questão pode gerar dificuldades tanto em tarefas de compreensão como em tarefas de produção. Sob a perspectiva da compreensão, o estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol pode apresentar dificuldade em compreender o significado de *echar*. Os seguintes dicionários fornecem informações acerca do recurso linguístico analisado:

Quadro 7 – compreensão: *echarle una mano a alguien*

<p>DRAEe (2014, s.v. <i>mano</i>)</p> <p>echar una mano a</p> <p>1. loc. verb. Ayudar a la ejecución de algo.</p> <p>2. loc. verb. Ayudar a alguien.</p>	<p>DFrasEM (2004, s.v. <i>mano</i>)</p> <p>echarle u. p. una mano a alguien (f.). <i>Ayudarle</i>: «Echame una mano. Yo solo no puedo pintar todo el apartamento».</p>
<p>DE (2011, s.v. <i>mano</i>)</p> <p><i>que echar mano DE su astucia. ■ echar una ~ (a alguien). loc. v. Ayudar(lo). Si puedo echarte una mano, lo haré encantada. ■ en buenas ~s. loc. adv. Al</i></p>	<p>DEA (2005, s.v. <i>mano</i>)</p> <p>57 echar una ~ (o una manita) [a alguien]. <i>Ayudar[le]. Tb sin ci. Fraile Cuentos 52: Condenado .. a no ser nunca un mirón ingenuo, un mirón para echar gratis una mano. ZVicente Traque 177: Si se decide a hacer alguna opo-</i></p> <p>DiClave (2012, s.v. <i>mano</i>)</p> <p>● echar una mano o tender {la/una} mano <i>loc.verb. col.</i> Ayudar: <i>¿Me echas una mano con esta maleta, que pesa mucho?</i></p>

Fonte: DRAEe (2014, s.v. *mano*), DFrasEM (2004, s.v. *mano*), DE (2011, s.v. *mano*), DEA (2005, s.v. *mano*), DiClave (2012, s.v. *mano*)

O DID (2004) é um tipo de obra indicado para os casos em que não se sabe quais são as opções léxicas para expressar uma dada noção, como a de “ajuda”. Primeiro Localizou-se a noção de *acción* [ação] (etapa 1); em seguida, no quadro 27, a noção de *ayuda* [ajuda]; e, por fim, s.v. *ayuda* consta a colocação (etapa 3). Na mesma esteira, o DiSA (2012, s.v. *ayudar*) auxilia não só ao fornecer a colocação, mas também ao incluir a marca de uso *col.* [coloquial].

Já o DComP (2011, s.v. *mano*) auxilia na confirmação de uma hipótese, a qual pressupõe um conhecimento prévio acerca da colocação.

6.4.2 *Nível C2: vocabulário de ciência geral – echar por tierra*

Echar por tierra consiste em outro caso de colocação. Apesar de sua semelhança com o português “cair por terra”, ambas possuem significados diferentes. Em espanhol, a colocação se aplica nos casos em que alguém desfaz um argumento proferido por outro. Já em português, corresponde a algo que se desfaz (Sac, 2010, s.v. *terra, cair por terra*).

O anisomorfismo entre ambas as colocações ocorre também no plano sintático. No espanhol, faz-se necessário complementá-la com um sujeito (*i.e.*, alguém que desfaz algo) e um objeto direto (um argumento, por exemplo), como em “El juez echó por tierra mis argumentos de defensa” (exemplo *ad hoc*). Já no português, “cair por terra” é de natureza intransitiva, selecionando apenas um sujeito (*i.e.*, algo, como um plano, por exemplo).

Em função do duplo anisomorfismo atrelado ao recurso linguístico *echar por tierra*, o mesmo é passível de causar dificuldades no estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol tanto em tarefas de compreensão, em função da sua semelhança com “cair por terra”, como também em tarefas de produção ao tentar: a) produzi-la com sujeito não humano; e/ou b) selecionar outro verbo, como *lanzar* (“impelir com força”) em **lanzar por tierra*.

Na próxima página reproduzem-se os verbetes dos dicionários que auxiliam no tocante a tarefas de compreensão.

Quadro 9 – *echar por tierra* (compreensão)

<p>DiClave (2012, s.v. <i>tierra</i>)</p> <p>● echar por tierra algo loc.verb. col. Derribarlo, acabar con ello o hacerlo caer. <i>El escándalo ha echado por tierra su carrera política.</i></p>	<p>DRAEe (2014, s.v. <i>tierra</i>)</p> <p>echar por tierra un argumento, una idea, un proyecto, etc. 1. loc. verb. Desbaratarlo.</p>
<p>DE (2011, s.v. <i>tierra</i>)</p> <p><i>tierra.</i> ■ echar por ~ (algo). loc. v. Destruir(lo) o arruinar(lo). <i>La lluvia echa por tierra nuestros planes.</i> ■ echar ~ (a, o sobre, algo). loc. v. Hacer lo posible para que (eso) se olvide y no vuelva a hablarse (de ello). <i>Se descubrió un caso de corrupción, pero el partido echó tierra al asunto.</i> ■ en ~. loc. adv. Sin subir al me-</p>	<p>DFrasEM (2004, s.v. <i>tierra</i>)</p> <p>echar u. p. por tierra algo (f.). [Referido a proyectos o esperanzas] frustrar o malograr algo: «¡Ya viene el pesimista de Manolo a echar por tierra nuestros proyectos y decir que son tonterías!».</p>
<p>DUE (2001, s.v. <i>tierra</i>)</p> <p>ECHAR A [O POR] TIERRA algo. *Malograrlo o *frustrarlo: 'Ha echado por tierra mis planes [o sus esfuerzos de tantos años]'. ECHAR TIERRA a un asunto. 1 *Ocultarlo, disimularlo, silenciarlo o hacer que no se hable más de él. 2 Olvidarlo. ECHARSE POR TIERRA. *Humillarse suplicando. ≈ Tirarse por TIERRA.</p>	

Fonte: DiClave (2012, s.v. *tierra*), DRAEe (2014, s.v. *tierra*), DE (2011, s.v. *tierra*), DFrasEM (2004, s.v. *tierra*), DUE (2001, s.v. *tierra*)

Cada um dos verbetes reproduzidos acima auxilia na compreensão da colocação. Destacam-se o DiClave (2012, s.v. *tierra*), o DFrasEM (2004, s.v. *tierra*) e o DUE (2001, s.v. *tierra*) por apontar o tipo de objeto que acompanha a colocação. Além de auxiliar na compreensão do significado, esse tipo de informação também pode servir de auxílio para fins de produção.

No tocante à produção, o DID (2004) é o único que fornece a colocação analisada⁷⁹:

Figura 45 – *echar por tierra* (produção)

<p>(1) PLAN GENERAL DE LA OBRA</p> <p>Como agente . . . { <i>Conducta</i> (26) <i>Acción</i> (27)</p> <p>(2) CUADRO 27</p> <table border="0"> <tr> <td>Arte</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oficio</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Industria</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hacer</td> <td>Deshacer</td> </tr> <tr> <td>Fundación</td> <td>Supresión</td> </tr> <tr> <td>Producción</td> <td>Esterilidad</td> </tr> <tr> <td>Reproducción</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Construcción</td> <td>Destrucción</td> </tr> <tr> <td>Manipulación (V. <i>Mano</i>)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Reparación</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Reposición, restablecer</td> <td></td> </tr> </table>	Arte		Oficio		Industria		Hacer	Deshacer	Fundación	Supresión	Producción	Esterilidad	Reproducción		Construcción	Destrucción	Manipulación (V. <i>Mano</i>)		Reparación		Reposición, restablecer		<p>(3)</p> <p>S.V. DESTRUCCIÓN</p> <p>echar abajo echar por tierra poner por tierra dar al traste dar por el pie meter a barato no dejar estaca en pared hacer ceniza reducir a cenizas dar cuenta de dar cabo de [seco no dejar verde ni no dejar piedra sobre piedra poner a fuego y sangre sembrar de sal</p>
Arte																							
Oficio																							
Industria																							
Hacer	Deshacer																						
Fundación	Supresión																						
Producción	Esterilidad																						
Reproducción																							
Construcción	Destrucción																						
Manipulación (V. <i>Mano</i>)																							
Reparación																							
Reposición, restablecer																							

Fonte: DID (2004)

⁷⁹ Buscou-se a colocação também no DiSA (2012, s.v. *frustrar(se)*) e no DComP (2011, s.v. *tierra*), porém sem sucesso.

No entanto, cabe mencionar que o caminho que leva à colocação não é óbvio. Em outras palavras, a associação estabelecida pelo autor com a noção de “ação” não é óbvia. Essa situação consiste em um problema que não se restringe ao DIId (2004) em si, nem o qualifica como um dicionário aquém do esperado; trata-se de um problema intrínseco à onomasiologia enquanto fenômeno *per se* e à metalexigrafia, posto que é de caráter subjetivo. Cada indivíduo estabelece uma ontologia do mundo à sua maneira, não havendo possibilidade de se propor uma visão de mundo “geral” ou “comum” a todos.

6.4.3 Nível C2: vocabulário de alimentação – *echarse a perder*

Echarse a perder consiste em um caso de fraseologia do espanhol com mais de 700 ocorrências no CORPES (2016). A fraseologia está constituída pela perífrase incoativa *echar a*, a qual se emprega para indicar o início de um processo – no caso, quando um alimento ou aparelho começa a estragar⁸⁰. Em português, não há uma fraseologia equivalente. Uma das opções é o verbo “estragar”, mas o mesmo se aplica ao processo já consumado. Ademais, “estragar” se pode aplicar a alimentos e eletrodomésticos, enquanto que outros tipos de objetos, como louça ou motor, quebram.

O recurso linguístico em questão pode acarretar dificuldades em tarefas de compreensão, envolvendo os parâmetros discurso repetido e semasiologia; e de produção, envolvendo o parâmetro da onomasiologia.

Em tarefas de compreensão, assim como nos casos anteriores, dicionários do ramo do discurso repetido, mais precisamente o DFrasEM (2004), e diversos dicionários semasiológicos, podem servir de auxílio na busca pelo significado da unidade fraseológica em questão, conforme se pode visualizar no Quadro 10 (cf. próxima página).

A primeira observação que se pode fazer em relação aos verbetes reproduzidos a seguir é que, diferente dos casos tratados nas seções anteriores, não há uma congruência entre os dicionários no que concerne ao componente sob o qual se lematiza a fraseologia. Em segundo lugar, algumas das obras consultadas descrevem o fenômeno com uma acurácia notável. O DEA (2005), por exemplo, indica as diferentes *Leseart* que a fraseologia apresenta, bem como os seus respectivos tipos de objeto. Além de facilitar a compreensão, tais informações auxiliam também em tarefas de produção. O DFrasEM (2004) também discrimina conforme os tipos de sujeito e de objeto, ainda que de uma maneira mais simples,

⁸⁰ Tal observação é genérica, sem atrelar-se a um tempo verbal específico.

por meio das indicações *cosa* [coisa] e *persona* [pessoa]. O NDAr (2000), por sua vez, inclui uma observação acerca dos tipos de objetos com os quais se usa a fraseologia na Espanha e na Argentina, atentando para as diferenças no uso conforme o país. Tal observação é útil não apenas para fins de compreensão como também de produção.

Quadro 10 – *echarse a perder* (compreensão)

<p>DEA (2005, s.v. <i>echar</i>)</p> <p>25 ~ a perder. Estropear [algo] inutilizándolo[lo]. Laiglesia <i>Tachado</i> 224: Cuando la gente empieza .. a confraternizar con ellos, llegan estos sabuesos vestidos de paisano y lo echan todo a perder. b) <i>pr</i> Estropearse [una materia, esp. un alimento]. Berenguer <i>Mundo</i> 93: Fuimos a que les metiera prisa, antes que el cochino se echara a perder.</p> <p>26 ~ a perder. Enfermar o dañar [una parte del cuerpo]. * Comer tanto fuera de casa me ha echado a perder el estómago. b) <i>pr</i> Enfermar [alguien o una parte de su cuerpo]. <i>Gralm en part.</i> P. J. Rey <i>Sur</i> 25.8.88, 10: Los chavéllas de la Tere estaban también echáillos a perder... Al principio, parecía que tenían el colorín, pero el médico del laboratorio de la Seguridad Social había dicho que los niños tenían la chinuela... Lo que faltaba. GPavón <i>Reinado</i> 82: De los bronquios que está el pobre muy echao a perder. GPavón <i>Reinado</i> 17: Como tengo el estómago echao a perder, si no como a menudo, me dan unas dolascas que me retuerzo.</p> <p>27 ~ a perder. Pervertir [a alguien]. <i>A veces con intención ponderativa.</i> Cunqueiro <i>Un hombre</i> 240: La había echado a perder un cazador de becadas, citándola en su cámara para que le sacase una espina. Delibes <i>Cinco horas</i> 48: A ti, querido, te echaron a perder los de la tertulia, el Aró[s]-tegui y el Moyano, ese de las barbas, que son unos inadaptables. b) <i>pr</i> Perder [alguien] las buenas cualidades que tenía. * Este chico se ha echado a perder.</p>	<p>NDAr (2000, s.v. <i>perder</i>)</p> <p>echar v ⊕ 1 ~se {una persona se echa} <i>ArgCent, Cuyo coloq</i> Contribuir una persona con una determinada cantidad de dinero para un determinado fin [Arg: cotizarse, formarse, ponerse; E ≈ apoquinar]. 2 ~se {una persona se echa CON una determinada cantidad de dinero} <i>ArgCent, Cuyo coloq</i> Contribuir una persona con una determinada cantidad de dinero para un determinado fin [Arg: cotizarse, formarse, ponerse; E ≈ apoquinar]. * ~se a perder v {un objeto se echa a perder} <i>coloq</i> Romperse y dejar de funcionar un objeto. <i>Obs:</i> En E, se usa sólo para referirse a productos alimenticios que se estropean, <i>acep.</i> también usual en Arg.</p>
<p>DUE (2011, s.v. <i>echar, perder</i>)</p> <p>ECHARSE FUERA. *Rehuir un compromiso. ⊙ *Desentenderse de cierta cosa.</p> <p>ECHARSE A PERDER una cosa. *Estropearse.</p> <p>ECHAR[SE] A PERDER una cosa. *Estropear[se], malear[se] o malograr[se]: 'La leche tapada se echa a perder. Era una buena chica, pero se ha echado a perder. Es lástima que echas a perder así tus magníficas dotes'.</p> <p>V. «perder los ESTRIBOS, más se perdió en la GUERRA, perder el HATO, perder las HUELLAS, perder el JUICIO».</p>	<p>DFrasEM (2004, s.v. <i>perder</i>)</p> <p>perder</p> <p>echar u. p. a perder a alguien (f.). <i>Malear, pervertir a alguien:</i> «Vas a echar a perder a este niño enseñándole cosas que no debe aprender».</p> <p>echar u. p. algo/echarla a perder (f.). <i>Malograr un asunto o negocio:</i> «Nuestros planes pueden tener éxito solamente si sabemos guardar el secreto; si nuestros competidores se enteran de algo, la echamos a perder».</p> <p>echarse u. p./u. c. a perder (f.).</p> <p>A: <i>Malearse, malograrse u. p., decaer de las virtudes que se tenía:</i> «Hace años era un buen pianista, pero parece que ya no quiere estudiar y ejercitarse como antes, y se ha echado a perder».</p> <p>B: <i>Estropearse, pudrirse, corromperse u. c.:</i> «He tenido el pescado tanto tiempo fuera de la nevera, que se ha echado a perder».</p>
<p>DiClave (2012, s.v. <i>echar</i>)</p> <p>● echar a perder loc.verb.</p> <p>Deteriorar o estropear: <i>echar a perder una cosecha; echar a perder a una persona; echar a perder un negocio.</i></p>	<p>DRAEe (2014, s.v. <i>echar</i>)</p> <p>echar a perder</p> <p>1. loc. verb. Deteriorar una cosa material, inutilizarla. U. t. con el verbo c. pml.</p> <p>2. loc. verb. Malograr un negocio por no manejarlo bien. U. t. con el verbo c. pml.</p> <p>3. loc. verb. Pervertir a alguien.</p>

Fonte: DEA (2005, s.v. *echar*), NDAr (2000, s.v. *perder*), DUE (2011, s.v. *echar, perder*), DFrasEM (2004, s.v. *perder*), DiClave (2012, s.v. *echar*), DRAEe (2014, s.v. *echar*)

Em tarefas de produção, especialmente quando o estudante precisa expressar-se por meio de uma variedade de recursos linguísticos de constituição sintagmática, como as unidades fraseológicas, faz-se necessário partir de uma noção genérica, como *deteriorarse*, para então buscar outras formas sinônimas ou noções relacionadas.

Figura 46 – *echarse a perder* (produção)

<p>(1) PLAN GENERAL DE LA OBRA</p> <p>Como agente . . . { <i>Conducta</i> (26) <i>Acción</i> (27)</p> <p>(2) CUADRO 27</p> <table border="0"> <tr> <td>Mejoramiento.</td> <td>Empeoramiento</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Decadencia</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Deterioro</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ajamiento</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Desgaste</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Corrosión</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Corrupción</td> </tr> </table>	Mejoramiento.	Empeoramiento		Decadencia		Deterioro		Ajamiento		Desgaste		Corrosión		Corrupción	<p>(3)</p> <p>S.V. <i>DETERIORO</i></p> <p>deteriorar desmedrar menoscabar deslustrar empeorar estropear afear desfigurar deformar averiar mellar desportillar romper maltratar perder echar a perder hacer mella</p> <p>deteriorarse estropearse averiarse</p>
Mejoramiento.	Empeoramiento														
	Decadencia														
	Deterioro														
	Ajamiento														
	Desgaste														
	Corrosión														
	Corrupción														

Fonte: DID (2004)

Novamente, a relação de *echar a perder* com “ação” não é óbvia, tal como no caso da seção anterior. No que concerne ao dicionário de sinônimos DiSA (2012, s.v. *dañar, deteriorar, perder, romper*), não há registros da fraseologia em questão.

6.5 Ferramenta metodológica para auxiliar o estudante brasileiro de ELE em Letras-espanhol

As análises presentes nas subseções anteriores permitem concluir que os dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos arrolados no panorama da Lexicografia Hispânica são capazes de auxiliar o estudante de Letras-espanhol no seu processo de aprendizagem de ELE. Em primeiro lugar, não obstante que em algumas obras predomina a função de compreensão da língua, como o dicionário geral DRAEe (2014), as mesmas podem auxiliar, em parte, nas tarefas de produção.

Em segundo lugar, os dicionários do panorama se diferenciam no tipo de auxílio que podem fornecer, ou seja, se é no âmbito do discurso livre ou no do discurso repetido. Dicionários de sinônimos, por exemplo, são obras capazes de auxiliar em tarefas de produção

no nível do discurso livre, pois fornecem designações não sintagmáticas; na mesma esteira, dicionários semasiológicos, ao fornecer informações morfossintáticas, também contribuem para a resolução de dúvidas no âmbito do discurso livre. Em contrapartida, dicionários de combinatórias, como o DComP (2011), fornecem apenas soluções designativas pertencentes ao discurso repetido.

Entretanto, e conforme já mencionado no capítulo 5, o panorama da Lexicografia Hispânica pode resultar difícil para consulta. Faz-se necessário um instrumento que possa ser empregado em prol do desenvolvimento de uma autonomia na busca por obras lexicográficas. Em vista dessa carência, e a partir dos resultados obtidos através da correlação entre recursos linguísticos de ELE e dicionários, presente nas seções 6.1 a 6.3, propomos uma ferramenta que almeja auxiliar tanto o estudante brasileiro de Letras-espanhol no exercício da sua autonomia na aprendizagem de ELE, como também o professor de ELE em cursos de Letras-espanhol que visa promover a autonomia na aprendizagem de ELE junto a seus alunos por meio do subsídio de dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos.

A ferramenta proposta nesta dissertação associa os dicionários do panorama: a) aos dois tipos básicos de tarefas⁸¹ que os estudantes brasileiros de Letras-espanhol, assim como qualquer estudante de línguas estrangeiras, precisam executar; e b) aos parâmetros de imanência linguística, mais especificamente à dicotomia entre discurso livre (unidades léxicas isoladas) e discurso repetido (unidades léxicas em conjunto). Propõe-se que os estudantes, ao utilizarem a ferramenta, partam de conceitos mais simples, como a função de compreensão e produção, para então correlacioná-los com a natureza do recurso linguístico que lhes causa dúvida (unidades léxicas isoladas ou em conjunto), para então chegar aos dicionários que potencialmente lhes podem servir de auxílio. A Figura 47 na página a seguir consiste na ferramenta proposta.

⁸¹ Consoante já mencionado no capítulo 4, neste trabalho o termo *tarefa* se refere às funções básicas da linguagem: compreensão e produção. No âmbito da abordagem comunicativa, se emprega a designação *competência*. Para efeitos desta Dissertação, não há diferença entre uma e outra.

Figura 47 – Ferramenta “Encontre seu dicionário de espanhol”

	DÚVIDA	DISCURSO LIVRE	DISCURSO REPETIDO
R E C E P Ç ã O	Escreve-se assim?	DRAEe (2014)	DFrasEM (2004), DComp (2011), REDES (2004), DCR (2002), DRAEe (2014), DEA (2005), DUE (2001)
	Flexiona-se assim?	DRAEe (2014), DE (2011)	[não se aplica]
	Esse pronome indica OD ou BENEf.?	DUE (2001), DEA (2005), DRAEe (2014), DE (2011)	DUE (2001), DEA (2005), DRAEe (2014)
	O que significa?	DRAEe (2014), DEA (2005), DUE (2001), DiClave (2012), DE (2011), DPDe (2005), NDAR (2000), NDCu (2003)	DFrasEM (2004), DComp (2011), REDES (2004), DCR (2002) DRAEe (2014), DEA (2005), DUE (2001), DiClave (2012), DE (2011), NDAR (2000), NDCu (2003)
	Como se pronuncia?	DFonEsp (2007), Rimas.es	[não se aplica]
P R O D U ç ã O	Como se escreve?	DRAEe (2014), DiClave (2012), DPDe (2005), DlnvE (1987)	DFrasEM (2004), DComp (2011), REDES (2004)
	Como se flexiona?	DRAEe (2014), DEA (2005), DUE (2001), DiClave (2012), DE (2011)	[não se aplica]
	Combina-se com o que?	[não se aplica]	DComp (2011), REDES (2004), DCR (2002), DRAEe (2014), DEA (2005), DUE (2001), DiClave (2012), NDAR (2000), NDCu (2003)
	Preciso de um sinônimo de X	DiSA (2012), DASA (1998), Sinónimos.com, DIA (1996), Did (2004)	DiSA (2012), Did (2004)
	Preciso de palavras relacionadas ao tema X	DIA (1996), Did (2004)	Did (2004)

Fonte: elaboração própria

Legenda: OD [objeto direto]; BENEf. [beneficiário].

Nota: pressupõe-se que o professor, ao apresentar tal ferramenta aos estudantes de Letras-espanhol, oriente-os não apenas acerca de como esse recurso funciona, mas que também esclareça possíveis dúvidas a respeito da terminologia empregada (embora se tenha evitado empregar termos técnicos e os poucos termos presentes formem parte da área da Linguística).

Em uma primeira etapa, propõe-se que o estudante identifique o tipo de tarefa que precisa executar conforme seja relacionada à função de recepção⁸² ou à de produção, referidas tanto ao plano da escrita como ao da oralidade. Como ambos os termos abarcam uma ampla gama de tipos específicos de tarefas, optou-se por empregar uma metodologia proposta por Zanatta (2010, p. 66) para discriminar cada função. A autora propõe seis níveis de organização da linguagem passíveis de serem tratados lexicograficamente: fonético-fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, pragmático e léxico-semântico. Para facilitar a identificação do tipo de dúvida linguística, cada nível foi incluído sob a forma de perguntas.

Sob a função de recepção, encontram-se os níveis:

1. ortográfico (“escreve-se assim?”), visando os casos de homonímia e homografia;
2. morfológico (“flexiona-se assim?”), visando os casos de flexão de nomes (gênero e número) e verbos (paradigma de conjugação verbal);
3. sintático (“esse pronome indica OD [objeto direto] ou BENEF. [beneficiário]?”), acerca da identificação dos complementos dos verbos, os quais se marcam mais no espanhol do que no português; e
4. léxico-semântico (“o que significa?”), referente ao plano do conteúdo.

Por outro lado, sob a função de produção, encontram-se os níveis:

1. fonético-fonológico (“como se pronuncia?”);
2. ortográfico (“como se escreve?”), sob o qual incluem-se as variantes ortográficas, por exemplo;
3. morfológico (“como se flexiona?”), o qual abarca dúvidas na flexão de nomes e verbos;
4. sintático e léxico-semântico (“se combina com o quê?”), visando auxiliar no tocante às relações léxico-sintagmáticas entre as unidades léxicas;

⁸² O termo “compreensão” está intimamente relacionado com o plano do significado. Embora o significado (conteúdo) de uma unidade léxica ou de uma unidade léxica sintagmática constitua um problema de compreensão, há também outros tipos de dúvidas para os quais o significado ocupa uma posição secundária. Trata-se de questões situadas no plano do significante (forma), como o ato de confirmar ou refutar hipóteses relacionadas à ortografia (homonímia e homografia), à flexão de nomes (gênero e número), à flexão de verbos (paradigma de conjugação verbal) ou à função sintática de elementos gramaticais (pronomes, por exemplo). Por essa razão, julgou-se pertinente empregar o termo “recepção” a fim de abarcar o maior número de dúvidas possível e facilitar a identificação do tipo de dúvida em questão.

5. léxico-semântico (1) (“preciso de um sinônimo de X”), que abarca a variedade de recursos linguísticos disponíveis para expressar-se em espanhol; e
6. léxico-semântico (2) (“preciso de palavras relacionadas a X”), que visa os casos em que se precisa de uma unidade léxica relacionada a alguma noção ou campo léxico mais genérico.

Na segunda etapa de consulta à ferramenta, a partir da identificação do tipo de tarefa a ser cumprida e do tipo de dúvida em questão, propõe-se que o estudante identifique se essa dúvida se relaciona a uma unidade léxica (discurso livre), que se comporta de modo independente, ou a uma unidade sintagmática (discurso repetido), que leva em conta as possibilidades de combinação de uma unidade léxica com outras.

Finalmente, como resultado das etapas anteriores, a ferramenta fornecerá o(s) dicionário(s) mais pertinentes para satisfazer a dúvida linguística em questão.

CONCLUSÕES

Há duas conclusões que emanam da presente dissertação. A primeira delas é que os dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos são materiais didáticos passíveis de fornecer auxílio ao estudante brasileiro de Letras-espanhol no que concerne às suas necessidades linguísticas. Frente à pouca diversidade de dicionários de aprendizes de espanhol e às limitações dos mesmos no tocante ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes de ELE, essa classe de obras surge como uma solução que deve ser considerada e explorada.

A tradição hispânica está em um patamar privilegiado em decorrência do estágio de desenvolvimento da Lexicografia de língua espanhola, tal como o prova a ampla diversidade de classes de obras, refletida no panorama abrangente da Lexicografia Hispânica proposto aqui. Ao classificar tais obras de acordo com parâmetros de imanência linguística, o panorama evidencia tal diversidade sem abrir mão da análise qualitativa das obras, pois o propósito de sua elaboração foi apontar com quais obras se pode contar de acordo com cada classe de dicionários presente na tradição hispânica. Em vista desse propósito, o panorama não almeja a exaustividade, o que não significa, entretanto, que não seja plástico o suficiente para incluir novas obras e/ou classes de obras conforme os avanços da tradição lexicográfica hispânica.

Ademais, é perfeitamente possível atrelar tarefas linguísticas presentes no processo de aprendizagem de línguas – isto é, as funções básicas de compreensão e produção – aos diferentes expoentes que se derivam do panorama da Lexicografia Hispânica mencionado *ad supra*. Ainda que os compiladores de algumas dessas obras não as tenham planejado para satisfazer funções específicas dentro do escopo de tarefas de compreensão e/ou de produção, nem almejem auxiliar os estudantes brasileiros de ELE, os dicionários analisados podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem desse perfil de estudantes. Isso significa que os dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos não só podem amparar parte do processo de aprendizagem, como devem ser aproveitados para esse fim, em especial nos níveis B2, C1 e C2 – se se tem em vista a escassez de materiais didáticos compilados para esses níveis e a já mencionada limitação dos dicionários de aprendizes.

A segunda conclusão que emana deste trabalho diz respeito ao fato de que empregar os dicionários arrolados no panorama para auxiliar o ensino-aprendizagem de ELE entre estudantes brasileiros de Letras-espanhol requer a busca de subsídios em múltiplas áreas do conhecimento, não somente a Lexicografia. Isso significa dizer que o panorama proposto não

pode ser aplicado diretamente ao ensino-aprendizagem de ELE em Letras-espanhol; tampouco estabelece, por si só, uma relação com esse âmbito. O processo de ensino-aprendizagem envolve outras dimensões correlatas com as quais o dicionário está em relação de interdependência: o perfil do estudante brasileiro de Letras-espanhol e as demandas curriculares às quais esse estudante está submetido.

Por um lado, o modo como uma língua estrangeira é construída, de que maneira é armazenada na memória e a sua realização concreta para a execução de tarefas são variáveis que definem o perfil do estudante de Letras-espanhol em relação à sua aprendizagem de ELE.

Em primeiro lugar, a noção de que a língua estrangeira se constrói por meio da interação pode ser considerada uma contribuição da Linguística Aplicada. O método comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas advém dessa noção e auxilia a ponderar o ensino-aprendizagem a partir das duas funções linguísticas básicas nas quais um estudante precisa desempenhar-se na língua estrangeira: compreensão e produção. À Linguística Aplicada se devem também as propostas de arranjo curricular, em especial a do CEFR (2001) no tocante a uma definição de níveis de aprendizagem e dos recursos linguísticos atrelados a cada etapa.

Em segundo lugar, os subsídios acerca de como uma língua estrangeira é armazenada na memória constituem uma contribuição da Ciência Cognitiva. Há uma série de variáveis externas à língua que influenciam o processamento e o armazenamento da língua estrangeira, tais como a idade em que se começou a entrar em contato com a LE e o modo como esse contato acontece. Há ainda variáveis internas à língua que também exercem o mesmo tipo de influência, tais como o grau de proficiência na LE e a distância estrutural entre a LE e a LM. Esses dois conjuntos de variáveis ajudam a estabelecer e compreender quais são as condicionantes de aprendizagem dos estudantes de língua estrangeira e a natureza das dificuldades com as quais esses estudantes se podem deparar.

Em terceiro lugar, a área do conhecimento que se preocupa com a realização concreta da LE, investigando-a a partir de dados da fala e da escrita dos indivíduos, é a Linguística Contrastiva. Ainda que apresente perspectivas diferentes acerca da relação entre LM e LE e do desempenho dos falantes de uma LE, três de seus postulados teórico-metodológicos são cruciais para as investigações no ensino-aprendizagem de LEs: a valorização do desempenho integral do estudante na LE, a análise de dados decorrentes de produções na LE e a descrição acurada da LM e da LE.

Por outro lado, o processo de ensino-aprendizagem de ELE no qual o estudante brasileiro de Letras-espanhol está inserido envolve determinadas demandas curriculares das

quais também decorrem as suas necessidades de aprendizagem. Tais demandas dizem respeito à aprendizagem de ELE e à formação no Ensino Superior.

No tocante à aprendizagem de ELE, é inegável a influência, mesmo que indireta, do PCIC (2006) para fins de currículo. A ausência de uma base curricular para a formação superior em ELE gera um contexto propício para que o ensino possa ser subsidiado por aqueles materiais didáticos de ELE que mantêm uma relação com o PCIC (2006). Por essa razão, o PCIC (2006) se converte em uma referência em relação às etapas de ensino-aprendizagem de ELE e aos respectivos recursos linguísticos envolvidos. Trata-se, portanto, de um documento cujas orientações não podem ser ignoradas se se deseja investigar o ensino-aprendizagem de ELE e, no caso da presente dissertação, propor ferramentas teórico-metodológicas para aplicação nesse âmbito.

Em relação à formação no Ensino Superior, uma das principais orientações presentes no documento que rege os cursos de Letras (CNE/CES 492/2001) diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do estudante durante o curso. Embora seja um conceito ainda pouco preciso, a autonomia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser promovida a partir de determinados procedimentos metodológicos. No que concerne aos dicionários, tais procedimentos são: 1) identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes de ELE; 2) apresentação das obras disponíveis; 3) orientação acerca de qual obra é a mais adequada conforme a necessidade de aprendizagem em questão; 4) instrução em relação à consulta e localização de informações; e 5) treinamento acerca do emprego de dicionários para a resolução de tarefas linguísticas. Tais procedimentos, além de esclarecer como promover a autonomia por meio de obras lexicográficas, reafirmam a importância da figura do professor enquanto mediador para o alcance dessa autonomia. O dicionário, bem como qualquer outro material didático, por si só, não promove nem desenvolve a autonomia. Para que os estudantes brasileiros de Letras-espanhol se convertam em aprendizes autônomos de ELE, cabe ao professor apresentar-lhes quais são as obras disponíveis e fornecer-lhes instruções acerca de como escolhê-las e ainda sobre como usá-las.

Em resumo, o emprego dos dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos na formação em ELE em cursos de Letras-espanhol requer uma abordagem interdisciplinar, justamente porque o ensino-aprendizagem de ELE (bem como de outras línguas estrangeiras) envolve múltiplas dimensões, com diversas variáveis. Uma compreensão integral sobre como funciona o processo de ensino-aprendizagem de ELE é essencial para que se empreguem ferramentas lexicográficas de maneira realmente efetiva em prol do desenvolvimento de uma autonomia na aprendizagem de ELE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICIONÁRIOS

AHM. SECO, M. **Arniches y el habla de Madrid**. Madrid, 1970.

DA. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario de Americanismos**. Madrid: Santillana, 2010.

DASA. **Diccionario Avanzado de sinónimos y antónimos de la Lengua Española**. Barcelona: Bibliograf, 1998.

DComP. BOSQUE, I. (Dir.). **Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo**. Madrid: SM, 2011.

DCR. CUERVO, R. J. **Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana**. Herder: Barcelona (1cd-rom), 2002.

DE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario del Estudiante**. Madrid: Santillana, 2011.

DEA. SECO, M.; ANDRÉS, O.; RAMOS, G. **Diccionario del español actual**. Madrid: Aguilar, 2005.

DEL. LUBENSSKY, M. **Diccionario de ecuatorianismos en la literatura**. Quito, 1992.

DFonEsp. GUTIÉRREZ, M. **Diccionario fonético de la lengua española**. Madrid: Fundación Universitaria Española, 2007.

DFrasEM. VARELA, F.; KUBARTH, H. **Diccionario fraseológico del español moderno**. Madrid: Gredos, 2004.

DIA. CORRIPIO, F. **Diccionario de ideas afines**. Barcelona: Herder Editorial, 1996.

DiClav. MALDONADO GONZÁLEZ, C. **Diccionario Clave de Uso del Español Actual**. Madrid: SM Ediciones, 2012.

DiClave. MALDONADO GONZÁLEZ, C. **Diccionario Clave de Uso del Español Actual**. Disponível em: <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DiClavELE. INSTITUTO CERVANTES. **Diccionario de términos clave de ELE**. [S.l.] [S.d.]. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

Did. CASARES, J. **Diccionario ideológico de la lengua española**. Madrid: Gustavo Gili, 2004.

DiELE. ESPASA CALPE. **Diccionario de la Lengua Española para estudiantes de Español**. Madrid: Espasa Calpe, 2002.

DiFAPE. DURÃO, A. B. A. B. (coord.). **Dicionário de falsos amigos português-espanhol**. Volume 1 (A-D). Florianópolis: Insular, 2014.

DInvE. BOSQUE, I.; PÉREZ FERNÁNDEZ, M. **Diccionario Inverso de la Lengua Española**. Madrid: Gredos, 1987.

DiPE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario Práctico del Estudiante**. Barcelona: Santillana, 2007.

DiSA. SM EDICIONES. **Diccionario de Sinónimos y Antónimos**. Madrid: SM, 2012.

DiSal. GUTIÉRREZ CUADRADO, J. (dir.). **Diccionario Salamanca de la Lengua Española**. Madrid: Santillana, 2006.

DPD. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Madrid: Santillana, 2005.

DPDe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Disponible em: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DRAE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Real Academia Española**. 23ª edición. Madrid: Espasa, 2014.

DRAEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Real Academia Española**. 23ª edición. Disponible em: <<http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

DUE. MOLINER, M. **Diccionario de uso del español**. Madrid: Gredos, 2001.

DUEAE. VOX. **Diccionario de uso del español de América y España**. Barcelona: Spes Editorial, 2002.

DVB. DORLING KINDERSLEY BOOK. **Dicionário visual de bolso 3 em 1 - Inglês, Espanhol e Português**. São Paulo: Editora Blucher, 2010.

EsLE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario Esencial de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2006. Disponible em: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/desen>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

GDLE. LAROUSSE. **Gran Diccionario de la Lengua Española**. Barcelona: Spes Editorial, 2001.

Hou. HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAROUSSE. **Diccionario de la lengua española esencial**. Barcelona: Larousse, 2008.

NDAr. HAENSCH, G.; WERNER, R. (dirs.). **Nuevo diccionario de argentinismos**. Bogotá: Caro y Cuervo, 2000.

NDCu. HAENSCH, G.; WERNER, R. (dirs.). **Nuevo diccionario de cubanismos**. Bogotá: Caro y Cuervo, 2003.

NDiFAEP. BUGUEÑO MIRANDA, F. V. (Dir.). **Novo Dicionário de Falsos Amigos Espanhol/Português**. Florianópolis: Bookess, 2014.

OED. OXFORD. **Oxford English Dictionary**. 3rd edition. New York: Oxford University Press, 2010.

REDES. BOSQUE, I. (Dir.). **Redes**. Diccionario combinatorio del español contemporáneo. Madrid: SM, 2004.

Rimas.es. PALAU, M. **Rimas.es**. Disponível em: <rimas.es>. Acesso em: 25 jun. 2017.

Señas. UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. **Señas** – Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sinónimos.com. BLUE PAINTER. **Sinónimos**. Diccionario de sinónimos en español. Disponível em: <sinonimos.com>. Acesso em: 25 jun. 2017.

WMF. CERBO GARCÍA, S. **Diccionario Esencial de la lengua española**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DEMAIS REFERÊNCIAS

ALARCOS, E. **Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 2000.

ALVAR EZQUERRA, M. Spanisch: Lexikographie. In: HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, Ch. (Hrsgn.). **Lexikon der Romanistischen Linguistik**. Vol. VI/1. Tübingen: Niemeyer, 1992. p. 636-649.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A.; BLANCO CANALES, A. **Vuela 1 – A1**. Madrid: Anaya, 2005.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A.; BLANCO CANALES, A. **Vuela 3 – A2**. Madrid: Anaya, 2005.

ALVES, C. F. Inclusão e tratamento de unidades fraseológicas no Dicionário de Usos do Português do Brasil (2002). **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 87-117, 2014a.

_____. **O tratamento lexicográfico da sintaxe no Dicionário de Usos do Português do Brasil (DUPB, 2002)**: subsídios da gramática de valências para a descrição do Português Brasileiro. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/114824>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ALZUGARAY ZARAGÜETA, P.; BARTOLOMÉ ALONSO, M. P.; LÓPEZ BARBERÁ, I.; BLANCO GADAÑÓN, A. I. **Mañana 3 – B1**. Libro del alumno. Madrid: Anaya, 2007.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

ARAGONÉS, L.; PALENCIA, R. **Gramática de uso del español** – teoría y práctica. 3 vol. A1-A2. B1-B2. C1-C2. Madrid: Ediciones SM, 2007.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Longman, 2001.

BLANCO CANALES, A.; FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C.; TORRENS ÁLVAREZ, M. J. **Sueña 4 – C1**. Libro del Alumno. Madrid: Anaya, 2007.

BNCC. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BORBA, L. C. Quão útil é o Dicionário de la Real Academia Española (DRAE) para o aprendiz brasileiro de espanhol como língua estrangeira? **Linguasagem**, São Carlos, v. 18, s.p., 2012a. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/reflexao.php>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. A postura da Real Academia Espanhola em relação aos neologismos. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 22-39, 2012b. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/entrelinhas/issue/view/355>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. El Dicionario de la Real Academia Española: entre la tradición y la modernidad. **ABEH**, São Paulo, v. XXIII, n. 2, p. 257-268, 2013. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/16140/19/0>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Panorama da Lexicografia Hispânica**: subsídios par o professor gaúcho de espanhol. 2014. 83p. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____. Reseña: Villalva, A. & Silvestre, J. (2014). Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português. Petrópolis: Editora Vozes. 247 páginas. **Logos**: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, La Serena, p. 190-193, 2015a. Disponível em: <<http://revistas.userena.cl/index.php/logos/issue/view/79>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Dicionários de uso na lexicografia hispânica: análise do DUE, DUEAE, DEA e DiClave. In: XI SEPESQ - SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2015, Porto Alegre. **Sustentabilidade, ciência e ética**: responsabilidade ambiental, social, econômica e cultural / XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação. Porto Alegre: UniRitter, 2015b. Disponível em: <https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/776/870.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet. **Linguasagem**, São Carlos, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/8/showToc>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Dicionários de sinônimos na lexicografia hispânica e o auxílio em tarefas de produção. In: TOLDO, C. S.; DIEDRICH, M. S. (Orgs.). **Anais do IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI)**. Vol. 1. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017a. p. 287-301. Disponível em: <http://selesselm.upf.br/images/pdf/anais_seles_e_selm PARTE1.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Dicionários para aprendizes na lexicografia hispânica: Señas (2001), Salamanca (1996) e Espasa Calpe (2002). In: STURM, L.; VALÉRIO, P. (Orgs.). **Anais do IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI)**. Vol. 2. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017b. p. 442-459. Disponível em: <http://selesselm.upf.br/images/pdf/anais_seles_e_selm PARTE2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. En búsqueda de elementos definatorios para el término competencia comunicativa. **Entrehojas**: Revista de Estudios Hispánicos, Ontario, v. 7, n. 1, p. 01-21, 2017. Disponível em: <<http://ir.lib.uwo.ca/entrehojas/vol7/iss1/2/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre o Front Matter e a Macro e Microestrutura. **Extensio**, Florianópolis, v. 9, n. 14, p. 32-43, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/issue/view/1928/showToc>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Dicionários de espanhol: um recurso didático ainda não suficientemente explorado. In: VI CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2016, Londrina. **Blucher Education Proceedings VI CLAFPL**. v. 2. São Paulo: Blucher Education, 2017. p. 431-445. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/dicionrios-de-espanhol-um-recurso-diditico-ainda-no-suficientemente-explorado-25493>>. Acesso em: 02 mai 2017.

BUCHWEITZ, A.; PRAT, C. The bilingual brain: Flexibility and control in the human cortex. **Physics of Life Reviews**, [s.l.], v. 10, p. 428-443, 2013.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Dicionários de espanhol: um recurso didático ainda não suficientemente explorado. In: VI CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CLAFPL), 2016, Londrina. **Blucher Education Proceedings VI CLAFPL – 2016**. São Paulo: Blucher Education, 2017. p. 431-445. Disponível em: <<http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/dicionrios-de-espanhol-um-recurso-diditico-ainda-no-suficientemente-explorado-25493>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula.** Elaboração de Egon de Oliveira Rangel. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Léxico e ensino: Señas (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? In: MARTINS, E.; CANO, W.; MORAES FILHO, W. (Org.). **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análise.** Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 216-232.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Panorama da lexicografia alemã. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 89-110, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/issue/view/553>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/491/showToc>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. Hacia una clasificación de obras lexicográficas del español desde la perspectiva de su enseñanza. **Expressão**, Santa Maria, v. 19, p. 65-75, 2015.

CAES. INSTITUTO CERVANTES. **Corpus de Aprendices de Español.** [S.l.]: Instituto Cervantes, 2014. Disponível em: <<http://galvan.usc.es/caes>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

CEDEL2. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. **Corpus Escrito de Español L2.** Madrid: Facultad de Filosofía y Letras (UAM), 2009. Disponível em: <<http://www.uam.es/proyectosinv/woslac/>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

CEFR. COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CERROLAZA, M; CERROLAZA, Ó.; LLOVET, B. **Pasaporte A1.** Libro del Alumno. Madrid: Edelsa, 2010.

CERROLAZA, M; CERROLAZA, Ó.; LLOVET, B. **Pasaporte A2.** Libro del Alumno. Madrid: Edelsa, 2010.

CERROLAZA, Ó.; JUSTO, P. **Tu Pasaporte en Gramática.** A1, A2. Madrid: Edelsa, 2010.

CHAMORRO, M.; MURILLO, M.; SÁENZ, A. **Todas las voces B1.** Madrid: Difusión, 2010.

CHI, A. Researching Pedagogical Lexicography. In: JACKSON, H. (Ed.). **The Bloomsbury Companion to Lexicography.** London: Bloomsbury Publishing, 2015. p. 165-187.

CNE/CES. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social,**

Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 492/2001. Brasília, 2001. 38p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

COELE. CAMPILLOS, L. **Corpus Oral de Español Como Lengua Extranjera**. s.d. Disponível em: <http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html>. Acesso em: 01 fev. 2017.

CORONADO GONZÁLEZ, M. L.; GARCÍA, J.; ZARZALEJOS, A. R. **A Fondo – nivel B2**. Madrid: SGEL, 2003.

CORPES. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI**. 2016. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

COSERIU, E. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, E. **Textlinguistik**. Tübingen: Gunter Narr, 2007.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DUAN, M; QIN, X. Collocation in English Teaching and Learning. **Theory and Practice in Language Studies**, [S.l.], v. 2, n. 9, p. 1890-1894, 2012. Disponível em: <<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/09/09.html>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª edição. Londrina: EDUEL, 2004.

ENGELBERG, S.; LEMNITZER, L. **Lexikographie und Wörterbuchbenutzung**. Tübingen: Stauffenburg, 2004.

ENOMOTO, M; TSUNEOKA, A. Transfer or innateness in interlanguage?. **Bulletin of Liberal Arts College of Tamagawa University**, v. 7, n. 3, p. 09-18, 2014. Disponível em: <http://libds.tamagawa.ac.jp/dspace/bitstream/11078/121/1/7_2013_9-18.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

EQUIPO ENTINEMA. **Etapas Plus - Acceso A1**. Madrid: Edinumen, 2010.

EQUIPO ENTINEMA. **Etapas Plus A2.1 - Intercambios y ¿Tópicos?**. Madrid: Edinumen, 2010.

ERES FERNÁNDEZ, G. et al. **Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade**. 2012. 68f. Relatório final de pesquisa não financiada – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/cepel/pesquisa>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

FARIAS, V. S. Subsidios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras: Qué diccionarios tienen a su disposición los aprendices brasileños de español? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 47-71, 2011.

FARIAS, V. S. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas**: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 398 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/90167>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

FENN, P. Error analysis and language training in university FL courses: an applied linguistic assessment with a focus on syntax. In: BÜRGE, Ch.; SIEPMANN, D. (Hrsg). **Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht**: Spracherwerb und Sprachkompetenzen im Fokus. Band 13. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014. p. 79-105.

FINGER, I. Abordagem conexionista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. 2ª edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. p. 127-144.

GARCÍA MATA, J. Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario. In: **Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE**. Sevilla, 2004, p. 384-389.

GEERAERTS, D. **Theories of Lexical Semantics**. New York: Oxford University Press, 2010.

GOUWS, R. Contextual and co-textual guidance regarding synonyms in general bilingual dictionaries. **International Journal of Lexicography** (Oxford), v. 26, n. 3, p. 346-361, 2013.

GramLE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 2009. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/gramatica/nueva-gramatica>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; ROMERO DUEÑAS, C.; CERVERA VÉLEZ, A. **Competencia gramatical en uso**. A1, A2, B1, B2. Madrid: Edelsa, 2008.

HAENSCH, G.; OMEÑACA, C. **Los diccionarios del español en el siglo XXI**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

HALASA, N. H.; AL-MANASEER, M. The use of the first language in second language learning reconsidered. **College Student Journal**, Jordan, v. 46, n. 01, p. 71-81, 2012.

HARTMANN, R.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London: Routledge, 2001.

INSTITUTO CERVANTES. **El Español**: una lengua viva. Informe 2016. Madrid: Instituto Cervantes, 2016. Disponível em: <<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

JARDIM, C. R. **Mecanismos de otimização para um Learner's Dictionary do inglês para aprendizes brasileiros**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-

Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/78161>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching Additional Languages**. Brussels: International Academy of Education; Geneva: International Bureau of Education, 2001. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

LAENG, M. **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1973.

LARENS, J. **Colocações do Português Brasileiro**: tipologia, categorização e construção de uma base de dados. 2016. 156 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21784>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

LOBZHANIDZE, I. Online Dictionary of Idioms. In: MARGALITADZE, T.; MELADZE, G. (Eds.). **Proceedings of the XVII EURALEX International Congress: Lexicography and Linguistic Diversity**. Tbilisi: Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, 2016. p. 710-716. Disponível em: <<http://euralex.org/category/publications/euralex-2016/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

MARTÍNEZ DE SOUSA, J. **Diccionario de lexicografía práctica**. Barcelona: Biblograf, 1995.

MECD. ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **El Mundo Estudia Español 2014**. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

MILLARES, S. **Método de Español para Extranjeros**. Nuevo Nivel Superior C1 y C2. Madrid: Edinumen, 2010.

MORENO DE ALBA, J. Corrección y consciencia lingüística. In: AIROLDI, F. C.; ARECHALDE, M. (coord.). **Cambio lingüístico y normatividad**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. p. 63-77.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **La Importancia Internacional de las Lenguas**. Cambridge: Instituto Cervantes at Faculty of Arts and Sciences - Harvard University, 2015. Disponível em: <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/010_informes_importancia_internacional_lenguas_1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

MORENO GARCÍA, C.; HERNÁNDEZ, C.; KONDO, C. M. **Gramática nivel elemental**. A1-A2. Madrid: Anaya, 2007.

MORENO GARCÍA, C.; HERNÁNDEZ, C.; KONDO, C. M. **Gramática nivel medio**. B1. Madrid: Anaya, 2007.

MORENO GARCÍA, C.; HERNÁNDEZ, C.; KONDO, C. M. **Gramática nivel avanzado**. B2. Madrid: Anaya, 2007.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3995>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

OrLE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Ortografía de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2010. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/ortografia/ortografia-2010>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

ORTEGA, L. **Understanding Second Language Acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PARADIS, M. **Declarative and Procedural Determinants of Second Languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

PCIC. INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles A1 y A2. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006a.

_____. INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles B1 y B2. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006b.

_____. INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles C1 y C2. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006c.

PCNEF. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PCNEM. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PCN+. BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada**. Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

QECL. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em:

<<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

QUADROS, R. M. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. 2ª edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013. p. 41-71.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Harlow: Pearson, 2010.

SPLLOC. DOMINGUEZ, L. (Dir.). **Spanish Learner Language Oral Corpora 2**. [S.l.]: University of Southampton, University of York, Newcastle University, 2010. Disponível em: <<http://www.splloc.soton.ac.uk/index.html>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul**. Lições do Rio Grande. Porto Alegre, 2009. 257 p. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Cognitive Psychology**. 6th edition. Belmont: Wadsworth, 2012.

SWANEPOEL, P. Typology of dictionaries. A pragmatic approach. In.: STERKENBURG, P. (Ed.). **A practical guide to lexicography**. Amsterdam: John Benjamins, 2003, p. 44 – 70.

ULLMAN, M. A neurocognitive perspective on language: the declarative/procedural model. **Nature**, [s.l.], v. 2, p. 717-726, oct. 2001.

VASSEUR, M-T. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 85-111.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2012. p. 113-134.

WELKER, H. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

WARTENBURGER, I.; HEEKEREN, H.; ABUTALEBI, J.; CAPPÀ, S.; VILLRINGER, A.; PERANI, D. Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. **Neuron**, [s.l.], v. 37, p. 159-170, 2003.

ZANATTA, F. **A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de Língua Portuguesa**. 2010. 270f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/25429>>. Acesso em: 12 fev. 2017.