

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

LÍGIA DE GRANDI

**DICIONÁRIO NA PRÁTICA DOCENTE:**  
atitudes e competências do professor de língua espanhola em  
Lexicografia Pedagógica



ARARAQUARA – S.P.  
2019

LÍGIA DE GRANDI

**DICIONÁRIO NA PRÁTICA DOCENTE:** atitudes e  
competências do professor de língua espanhola em  
Lexicografia Pedagógica

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

**Linha de pesquisa:** Estudos do Léxico.

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

**Bolsa:** CAPES/PDSE setembro/dezembro 2017.

ARARAQUARA – S.P.  
2019

De Grandi, Lícia  
Dicionário na prática docente: atitudes e  
competências do professor de língua espanhola em  
Lexicografia Pedagógica / Lícia De Grandi – 2019  
273 f.

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

Orientador: Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva

1. Uso de dicionários. 2. Lexicografia Pedagógica. 3.  
Ensino de língua espanhola. 4. Formação de professor.  
I. Título.

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

LÍGIA DE GRANDI

**DICIONÁRIO NA PRÁTICA DOCENTE:**  
atitudes e competências do professor de língua espanhola em  
Lexicografia Pedagógica

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

**Linha de pesquisa:** Estudos do Léxico.

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

**Bolsa:** CAPES/ PDSE setembro/ dezembro 2017.

Data da defesa: 18-04-2019 9h

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

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

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCLAR/UNESP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. María Teresa Fuentes Morán**

*Universidad de Salamanca – Facultad de Traducción y Documentación*

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Angela Maria Tenório Zucchi**

Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCLAR/UNESP

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCLAR/UNESP

**Local:** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, hoje e sempre, por conceder-me saúde física e mental para alcançar a cada dia os objetivos desejados.

A meus pais, porque me trouxeram ao mundo e ensinaram-me os valores mais singulares da vida.

Ao Marcelo, grande companheiro e amigo compreensivo de todas as horas, que nunca se esquivou de apoiar meus desejos.

Ao querido professor Vitório Barato Neto que, desde que o conheci, no curso de graduação, sempre me ensinou lições valiosas. A principal é a de que a vida é cheia de surpresas e por mais difíceis que elas pareçam, sempre há esperança. Agradeço-lhe, também, a leitura atenta e a revisão gramatical do texto desta tese.

Agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, por dividir comigo seus conhecimentos, por sempre motivar-me a arriscar-me no (às vezes) emaranhado mundo acadêmico, por haver-me incentivado a inscrever-me para o Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), por propor sábias soluções para os problemas encontrados no trajeto de um trabalho acadêmico que não se desvincula de nossa jornada pessoal; enfim, por todas as suas contribuições e amizade.

À Profa. Dra. María Teresa Fuentes Morán, que profissional e carinhosamente me recebeu na Universidade de Salamanca para a realização do PDSE. Obrigada por ajudar-me a entender o real propósito deste trabalho, além da organização e do grande incentivo recebido diariamente para não me esquivar, em nenhum momento, da escrita e da realização do propósito pelo qual estive em Salamanca.

Agradeço aos demais membros da banca, à Profa. Dra. Angela Maria Tenório Zucchi, à Profa. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa e à Profa. Dra. Nildicéia Aparecida da Rocha, por estarem presentes e por colaborarem nesta etapa do trabalho. Especialmente porque, cada uma de vocês, de forma particular, acompanhou este trabalho desde o início.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Agradeço pela oportunidade de participar e de disfrutar do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), momento em que pude estudar, escrever este trabalho e analisar os dados coletados, além de todo conhecimento e crescimento profissional e pessoal que este estágio me proporcionou.

À Faculdade de Educação São Luís (FESL), onde trabalho, particularmente às professoras Lúcia, Maria Aurora e Roseli; também aos demais colegas pelo incentivo e pelo coleguismo, especialmente nos momentos em que estive ausente.

Às minhas amigas que participaram deste período de escrita da tese desde que era um projeto. Especialmente à Mariana, pelo companheirismo, pelas palavras de encorajamento e pela companhia nos momentos em que, juntas, dedicamo-nos ao mundo da pesquisa e das discussões; e à Fernanda, por nosso sentimento fraternal e por criar em mim expectativas de vida sempre muito positivas, desde muito antes da concretização deste trabalho, agradeço-lhe, também, pela realização do abstract.

Agradeço aos participantes da pesquisa, sem os quais a realização deste trabalho, tal como ocorreu, não seria possível.

À seção de Pós-Graduação, por gentilmente atender a minhas solicitações quando delas necessitei e, meu obrigada também, à Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, onde sempre pude usufruir de bibliografias, além do atendimento e da presteza dos que ali trabalham.

Enfim, meu muito obrigada a todos e a todas que, de alguma forma, passaram por mim neste período do doutorado, período que exige momentos solitários, mas de muito crescimento. Aos professores que fizeram parte ao longo de minha vida, pois cada um, singularmente, deixou algo de bom e de valioso para que eu pudesse colocar em prática ações que me fizessem avançar no mundo intelectual. A evolução realiza-se sempre em conjunto, seja com aqueles que estão a minha volta no dia a dia do trabalho, seja com os alunos que estiveram, estão e estarão comigo.

*Ai, palavras, ai palavras,  
que estranha potência, a vossa! [...]  
sois o vento, ides no vento,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma! [...]  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois audácia,  
calúnia, fúria, derrota...  
A liberdade das almas,  
ai! com letras se elabora...  
E dos venenos humanos  
sois a mais fina retorta:  
frágil como o vidro  
e mais que o são poderosa! [...]  
(MEIRELES, 1987, p.560)*

## RESUMO

O objetivo da presente tese foi o de pesquisar quais são as atitudes dos professores ante o uso do dicionário como material didático complementar no ensino e na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e observar que competências os docentes necessitam em Lexicografia para incentivar seus alunos a usar o dicionário. Tais competências foram observadas por meio da análise de dados coletados ao longo da realização de dois cursos de formação de professores em Lexicografia Pedagógica. A descrição e a análise dos dados se fundamentam nas teorias e práticas da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica (WELKER, 2004, 2008; MOLINA GARCÍA, 2006; DURAN; XATARA, 2007; GOUWS, 2017) e nas da Linguística Aplicada, as quais abrem caminhos para as pesquisas sobre a formação de professores e, por consequência, sobre o uso de dicionários nas aulas de línguas (MARTÍN GARCÍA 1999; ALVAR EZQUERRA, 2003; MALDONADO, 2008, 2017). Da realização da pesquisa empírica com professores de língua espanhola e lexicógrafos resultou um conjunto de dados que foram analisados quanti e qualitativamente. Observou que, ainda que os professores possuam dicionários e os usam em suas aulas, ainda têm poucos conhecimentos em Lexicografia Pedagógica e, por isso, podem não perceber as muitas possibilidades que o dicionário apresenta como fonte confiável de informação e como material didático. A falta de conhecimento e formação dos professores em Lexicografia podem dificultar o uso do dicionário pelos alunos em sala de aula, pois os aprendizes não são, em geral, motivados a se tornarem usuários ativos das obras lexicográficas. Assim, a partir das atitudes dos professores observadas, foram identificadas algumas competências lexicográficas fundamentais para que eles possam fazer um uso mais eficiente de dicionários.

**Palavras-chave:** Uso de dicionários. Lexicografia Pedagógica. Espanhol Língua Estrangeira. Formação de professores. Aprendizes brasileiros.

## RESUMEN

El objetivo de la presente tesis ha sido el de investigar cuáles son las actitudes de los profesores ante el uso del diccionario como material didáctico complementario en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y observar qué competencias necesitan los docentes en Lexicografía para incentivar a sus alumnos a usar el diccionario. Dichas competencias han sido observadas por medio del análisis de datos reunidos a lo largo de la realización de dos cursos de formación de profesores en Lexicografía Pedagógica. La descripción y el análisis de los datos se fundamentan en la teorías y prácticas de la Lexicografía y de la Lexicografía Pedagógica (WELKER, 2004, 2008; MOLINA GARCÍA, 2006; DURAN; XATARA, 2007; GOUWS, 2017) y en las de la Lingüística Aplicada, las cuales abren caminos para las investigaciones sobre la formación de profesores y, por consecuencia, sobre el uso de los diccionarios en las clases de lenguas (MARTÍN GARCÍA 1999; ALVAR EZQUERRA, 2003; MALDONADO, 2008, 2017). De la realización de la investigación empírica con profesores de lengua española y lexicógrafos resultó un conjunto de datos que han sido analizados desde las perspectivas cuanti y cualitativas. Se ha observado que, aunque los profesores poseen diccionarios y los usan en sus clases, todavía tienen pocos conocimientos de Lexicografía Pedagógica y, por eso, no se dan cuenta de las muchas posibilidades que el diccionario presenta como fuente fiable de información y como material didáctico. La falta de conocimientos y formación de los profesores en Lexicografía pueden dificultar el uso del diccionario por los alumnos en sala de clases, pues los aprendientes no son, en general, motivados a convertirse en usuarios activos de obras lexicográficas. Así, a partir de las actitudes de los profesores observadas, han sido identificadas algunas competencias lexicográficas fundamentales para que ellos puedan hacer un uso más eficiente de los diccionarios en sus clases.

**Palabras clave:** Uso de diccionarios. Lexicografía Pedagógica. Español Lengua Extranjera. Formación de profesores. Aprendices brasileños.

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the actions of teachers towards the dictionary as a complementary teaching resource in teaching and learning Spanish as foreign language and observe what competences teachers need in Lexicography to encourage their students to use the dictionary. These competences were observed through the analysis of data collected throughout the development of two courses of teacher training in Pedagogical Lexicography. The description and analyses of data were founded on theories and practices of Lexicography and Pedagogical Lexicography (WELKER, 2004, 2008; MOLINA GARCÍA, 2006; DURAN; XATARA, 2007; GOUWS, 2017) and on Applied Linguistics, which pave ways for research on teachers' training and, as a result, on the use of dictionaries in language classes (MARTÍN GARCÍA 1999; ALVAR EZQUERRA, 2003; MALDONADO, 2008, 2017). The development of the empirical research with teachers of Spanish and lexicographers resulted in a set of data, which were analyzed quanti- and qualitatively. We observed that teachers, despite having dictionaries and using them in the classroom, lack knowledge of Pedagogical Lexicography; therefore, they are not able to perceive the many possibilities the dictionary offers as a reliable source of information and as educational material. The lack of knowledge and teachers' training on Lexicography may hamper the use of the dictionary by the students in the classroom, once learners are not, in general, motivated to become active users of lexicographical works. Therefore, from what was observed in terms of teachers' actions, we identified some fundamental lexicographical competences so they can use dictionaries more effectively.

**Key words:** Use of dictionaries. Pedagogical Lexicography. Spanish Foreign Language. Teachers' training. Brazilian learners.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Conhecimento sobre Lexicografia	127
<b>Gráfico 2</b>	Leitura das páginas iniciais do dicionário	128
<b>Gráfico 3</b>	Uso do dicionário na sala de aula pelo professor	129
<b>Gráfico 4</b>	Uso do dicionário na sala de aula pelo aluno	131
<b>Gráfico 5</b>	Tipos de consulta realizada pelos professores e pelos alunos, no dicionário	133
<b>Gráfico 6</b>	Dicionários que professores e alunos consultam	136
<b>Gráfico 7</b>	Incentivo do uso do dicionário	139
<b>Gráfico 8</b>	Importância da formação do professor em Lexicografia Pedagógica	152

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Histórico do PNLD	40
<b>Quadro 2</b>	Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II	49
<b>Quadro 3</b>	Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio	49
<b>Quadro 4</b>	Reformas do ensino de Língua Estrangeira	75
<b>Quadro 5</b>	Objetivos das perguntas do questionário inicial	109
<b>Quadro 6</b>	Objetivos das perguntas do questionário final	119
<b>Quadro 7</b>	Dados sobre possuir dicionário – grupo A	137
<b>Quadro 8</b>	Dados sobre possuir dicionário – grupo B	138
<b>Quadro 9</b>	Descrição sobre a utilização do dicionário	144
<b>Quadro 10</b>	O trabalho com o dicionário em alguns livros didáticos de língua espanhola	151
<b>Quadro 11</b>	Atitudes e competências lexicográficas do professor de língua espanhola como língua estrangeira	186
<b>Quadro 12</b>	Relação entre as competências	188

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Componentes da competência comunicativa de Canale e Swaim (1980)	85
<b>Figura 2</b>	Educação Lexicográfica	182

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>APEs</b>	Associações de Professores de Espanhol
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEL</b>	Centro de Estudos de Línguas
<b>CELEM</b>	Centro de Estudos de Línguas Modernas
<b>DRAE</b>	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
<b>ELE</b>	Espanhol Língua Estrangeira
<b>ESO</b>	<i>Enseñanza Secundaria Obligatoria</i>
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LP</b>	Lexicografia Pedagógica
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCN</b>	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>PCN</b>	Parâmetro Curricular Nacional
<b>PCN+</b>	Parâmetro Curricular Nacional complementares
<b>PEA</b>	Processo de ensino/aprendizagem
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>RELEX</b>	<i>Rede de Lexicografia</i>
<b>TPE</b>	Todos Pela Educação
<b>UNAM</b>	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
<b>UNIOESTE</b>	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<b>WMF</b>	Editora WMF Martins Fontes

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
1.1 Justificativa	22
1.2 Hipótese	24
1.3 Objetivos	24
<b>2 LEXICOGRAFIA E ENSINO</b>	<b>26</b>
2.1 Lexicografia Pedagógica	29
2.2 Lexicografia Pedagógica e suas perspectivas para o ensino	32
2.3 Os dicionários na escola	39
2.3.1 O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – Dicionários	40
2.3.2 Os dicionários nos documentos oficiais da educação brasileira	45
2.4 O dicionário como recurso didático para a sala de aula	50
2.5 O dicionário e a perspectiva léxica no ensino	60
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>66</b>
3.1 Algumas questões sobre formação de professores no Brasil	66
3.2 Língua estrangeira: do ensino à formação de professores	71
3.2.1 O ensino de línguas estrangeiras	73
3.2.2 A formação de professores de línguas estrangeiras	80
3.2.2.1 O conceito de competência e a formação do professor	83
3.2.2.2 A formação do professor de língua espanhola	90
3.2.2.3 O PIBID na formação do professor de língua estrangeira	91
3.3 Formação de Professores em Lexicografia Pedagógica	95
3.3.1 O professor e as formas de utilizar o dicionário	98
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>104</b>
4.1 Fundamentação metodológica	104
4.1.1 Natureza da pesquisa	104
4.1.2 Perguntas da pesquisa	107
4.2 Ações metodológicas	107

4.2.1 Contexto da pesquisa	108
4.2.2 Instrumentos de coleta de dados	109
4.2.2.1 Questionário inicial	109
4.2.2.2 Curso	110
4.2.2.3 Questionário final	119
4.2.2.4 Notas de campo e diário	120
4.2.2.5 Entrevistas aos pesquisadores	120
4.2.3 Participantes da pesquisa	121
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES CRÍTICAS: CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA - ELE</b>	<b>126</b>
5.1 Identificando as atitudes do professor ante o dicionário: questionário inicial	126
5.2 Construindo a competência lexicográfica de professores de ELE: curso de formação	140
5.2.1 Os professores ante o dicionário: confirmando atitudes	140
5.2.2 Experiências dos professores em sala de aula com o dicionário	145
5.2.3 O dicionário no livro didático	150
5.3 Observando as mudanças de atitudes dos professores ante o dicionário: questionário final	152
5.4 <i>Otra mirada</i> : entrevista com pesquisadores, professores de línguas estrangeiras e lexicógrafos	160
5.5 Reflexões críticas: tecendo caminhos à luz das atitudes dos professores	170
5.5.1 Questionário inicial	170
5.5.2 Curso	175
5.5.3 Questionário final	178
5.5.4 Entrevistas	181
5.6 Síntese das reflexões dos instrumentos de pesquisa	185
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>195</b>

<b>APÊNDICE 1 questionário inicial</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE 2 questionário final</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE 3 material do curso de formação</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE 4 atividades do curso de formação</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE 5 entrevistas</b>	<b>273</b>

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho de doutorado dá continuidade às reflexões desenvolvidas na pesquisa de mestrado finalizada em abril de 2014, intitulada “Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores” (DE GRANDI, 2014). A princípio, o estudo do mestrado pautava-se na elaboração de tarefas comunicativas com o uso do dicionário para o ensino de língua espanhola. Pretendíamos propor estratégias didáticas, a partir do Enfoque por Tarefas, que motivassem o uso do dicionário em sala de aula e que contribuíssem para o desenvolvimento do aprendiz, incentivando-o a consultar a obra lexicográfica. Entretanto, na trajetória e desenvolvimento do trabalho, observamos algumas incongruências que nos fizeram mudar o foco da pesquisa. Tal mudança ocorreu devido à exposição do trabalho em congressos, debates e painéis, momentos em que as discussões nos permitiram ver que, na realidade, o dicionário não é utilizado em sala de aula devido ao não conhecimento das particularidades dos Estudos do Léxico, mais precisamente a Lexicografia, por parte de alguns professores. Com isso, surgiu a ideia de, primeiramente, contribuir para a formação do professor para trabalhar com o dicionário de maneira profícua, para depois pensar em atividades mais elaboradas que permitam o uso proveitoso da obra lexicográfica. Ao elaborar o Guia, durante o mestrado, tivemos a intenção de orientar o professor com relação ao uso do dicionário em sala de aula e, conseqüentemente, oferecer-lhe maior conhecimento sobre a Lexicografia Pedagógica. Idealizamos a aplicação desse Guia e a possibilidade de esse material estar entre os professores no dia a dia nas aulas de língua. Além do Guia, propomos atividades para o professor aprender a usar o dicionário e, também, algumas atividades para o professor utilizá-las com os alunos. Estas, no intuito de incentivá-los a trabalhar com léxico em língua espanhola e a usar o dicionário para o desenvolvimento da competência léxica e da autonomia de estudo no processo de aprendizagem. Esse material elaborado foi utilizado no curso (em duas versões) realizado com os professores de língua espanhola LE, um dos instrumentos de pesquisa deste trabalho.

Minha experiência com o uso de dicionário iniciou-se, na escola, como leitora de textos em língua materna, pela curiosidade de saber o significado das palavras e como aprendiz de língua estrangeira (ELE). Então, interessar-me pela Lexicografia foi a consequência desse hábito, juntamente com a oportunidade de realizar o mestrado na linha de pesquisa dos Estudos do Léxico.

Neste sentido, a elaboração do material para trabalhar com o dicionário em sala de aula iniciou-se baseado em minha prática de consultar dicionários, ainda como aluna e sem

conhecimento teórico sobre a Lexicografia. Pouco a pouco, fomos aprimorando esse material e articulando-o aos aspectos teóricos dessa ciência. Foi, inclusive, após essas reflexões que, como professora, passei a levar o dicionário para a sala de aula sob outra perspectiva: a de orientar sobre as informações diversas que o dicionário oferece ao aluno para que ele faça um uso consciente da obra lexicográfica, podendo desenvolver o estudo autônomo e melhorar sua competência léxica.

Essa trajetória oportunizou o contato com professores que, como eu, compartilhavam dos mesmos anseios e das mesmas experiências. Por isso, ministrar o curso aos professores, analisar os dados, buscar informações com pesquisadores na realização das entrevistas, entre outras demandas, resultou neste trabalho que trata de contribuir empírica e epistemologicamente no desenvolvimento de reflexões sobre as atitudes que os professores participantes da pesquisa têm diante do dicionário e as competências necessárias para usá-lo de forma mais eficiente em sala de aula.

A fim de organizar ditas questões, dividimos a presente tese em seis seções. Após a primeira seção de introdução, discorremos sobre a Lexicografia e a Lexicografia Pedagógica. Descrevemos sobre o percurso dessa ciência e observamos sua presença e perspectivas no ensino. Além disso, baseados na bibliografia consultada, lançamos um olhar mais crítico sobre como o dicionário é (ou não) apresentado e utilizado na escola. Discutimos sobre o dicionário no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-Dicionário) e nos documentos oficiais da educação brasileira. Finalizamos a segunda seção com dois tópicos: (i) elencamos formas de se utilizar o dicionário em sala de aula, apresentando desde obras que tratam do assunto até as características do dicionário e como são tratadas à luz da Metalexigrafia; e (ii) o dicionário e a perspectiva léxica no ensino.

Na terceira seção, foi realizado um estudo sobre a formação de professores. Iniciamos com algumas considerações gerais sobre este tema no Brasil, para depois nos centrarmos no ensino e na formação de professores de língua estrangeira. O estudo desta seção constatou que, para falar em formação de professores, também é preciso refletir sobre o ensino; por isso, fez-se um estudo paralelo com relação a esses dois temas na língua estrangeira, tentando, na sequência, estreitá-los para a língua espanhola. Por último, discutimos sobre a formação do professor em Lexicografia Pedagógica, uma subseção na qual balizamos os estudos que abordam o que realiza o professor com o dicionário e como é possível “fazer acontecer” o uso de dicionários nas aulas.

O percurso metodológico está descrito na quarta seção e foi dividido em duas subseções, a saber: (i) A natureza e as perguntas da pesquisa encontram-se na fundamentação

metodológica; e (ii) Na subseção de ações metodológicas, apresentamos o contexto da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados (os questionários inicial e final, o curso ministrado aos professores, as notas de campo e diário, e as entrevistas com pesquisadores e lexicógrafos); e os participantes da pesquisa.

Na quinta seção, realizamos a análise dos dados. Os dados coletados nos questionários inicial e final foram apresentados por meio de gráficos, destacando-se as manifestações dos professores registradas no decorrer do curso, e paralelamente a isso fomos evidenciando as notas de campo com o intuito de argumentar com relação a cada item discutido. Também analisamos as entrevistas realizadas com lexicógrafos e com pesquisadores da área de ensino de língua estrangeira e da Lexicografia Pedagógica.

E, por fim, a sexta seção finaliza esta pesquisa, sem esgotar as discussões, com as considerações finais.

## 1 INTRODUÇÃO

Perguntar o significado de uma palavra é um tipo de ato verbal praticado desde as crianças até os idosos e sábios de uma comunidade. Esse ato de perguntar por uma palavra e o ato da resposta, segundo Lara Ramos (1990), são atitudes típicas daqueles que têm noção de sociedade e, se não houvesse esses atos, o dicionário não teria sentido; mas como esses atos existem, é deles que deriva a função do dicionário.

Lara Ramos (1990) menciona sua natureza social do dicionário:

O dicionário, como objeto, tem uma natureza fundamentalmente social baseada na existência de uma memória coletiva da língua e na institucionalização da possibilidade que têm os membros da sociedade de perguntar e receber respostas com relação ao significado dos vocábulos incluídos nessa memória<sup>1</sup> (LARA RAMOS, 1990, p.36, tradução nossa<sup>2</sup>).

Permitimo-nos afirmar que perguntar pelo significado é um ato de desvendar palavras ou, ainda, é uma manifestação natural do ser humano desde seus primeiros anos de vida e, na intenção de exteriorizar seus pensamentos, com o passar do tempo, sente a necessidade de conhecer o significado de outras palavras. É comum ouvirmos a pergunta “o que significa ...?” ou “o que quer dizer ...?” Tais perguntas ocorrem em qualquer idade, pois todos as fazem numa atitude de curiosidade e de discernimento. Com isso, muitas palavras e expressões utilizadas em épocas passadas podem ser lidas e questionadas pelos significados, assim como muitas palavras e expressões contemporâneas também causam dúvidas semânticas, e indagamos sobre seus significados. Por esse motivo, pode-se considerar o dicionário como a representação social da língua de um povo em que comporta as formas verbais que os integrantes de uma sociedade utilizam para se manifestar. Também é uma maneira de divulgação dessa língua em outras sociedades, permitindo a integração entre os povos e a difusão do conhecimento, em razão de ser por meio das palavras e de seus significados, e das formas de empregá-las que difundimos e intercambiamos saberes.

Podemos dizer que os dicionários permeiam a sociedade e são recursos que podem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento, podendo ser explorados para fins didáticos,

---

<sup>1</sup> El diccionario, en cuanto objeto, tiene una naturaleza fundamentalmente social, basada en la existencia de una memoria colectiva de la lengua y en la institucionalización de la posibilidad que tienen los miembros de la sociedad de preguntar y recibir respuestas acerca del significado de los vocablos incluidos en esa memoria. (LARA RAMOS, 1990, p.36).

<sup>2</sup> Todas as traduções de citações em língua estrangeira no texto desta tese são nossas; por esse motivo, após essa nota, não mais indicaremos por extenso.

acadêmicos e, de maneira informal, no cotidiano. De conformidade com essa ideia, vemos a obra lexicográfica como um recurso que colabora para o desenvolvimento do léxico em qualquer etapa de estudo e de vida em sociedade, uma vez que todos podem ter acesso a um dicionário e, no ensino, pode contribuir especificamente como material didático complementar para consultas em sala de aula e no dia a dia do estudante.

Frente a isso, faz-se necessário que aproveitemos o momento de advento que a Lexicografia tem vivenciado; pois, nos últimos anos, notamos que o fazer lexicográfico tem procurado fundamentar-se em uma teoria e buscou adotar maiores critérios científicos, haja vista, por exemplo, os dicionários escolares de língua portuguesa publicados. Essas obras apresentam tipologias para cada etapa da educação, de acordo com a seleção feita pela avaliação do PNLD Dicionários em 2012.

Esses fatores contribuiriam para novas pesquisas, inclusive em língua estrangeira. Por isso, desde a última década do século XX, vemos inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas com abordagens voltadas ao estudo do dicionário em sala de aula, estudos sobre novos parâmetros para elaboração de dicionários ativos e passivos (especialmente em dicionários bilíngues), sobre o perfil de usuários, dicionários como ferramenta de ensino, etc. Também notamos uma crescente publicação em periódicos sobre esses temas, além de propostas pedagógicas com uso do dicionário em sala de aula (VARGAS; NADIN, 2016; NADIN; LUGLI, 2013; ZUCHI, 2010; PONTES, 2009, 2010; HOFLING; SILVA; TOSQUI, 2004).

As produções avançam no cenário das publicações, e, em 2012, tivemos a publicação pelo Ministério da Educação e Cultura da obra “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula”. Uma obra que discorre sobre a importância do dicionário de língua materna, traz os motivos de se usar um dicionário na sala de aula, algumas instruções sobre o dicionário e propostas de atividades; permite, ainda, conhecer quais são os dicionários do PNLD com suas referências bibliográficas e imagens.

Se reflexões sobre Lexicografia Pedagógica estão sendo realizadas e materiais para sala de aula sendo produzidos, notamos que se faz necessário levá-los ao conhecimento dos docentes como forma de motivar o uso do dicionário no cotidiano e nas aulas de língua; já que há pouco aproveitamento do potencial didático dos dicionários, e os livros didáticos muito raramente propõem exercícios que motivem seu uso (KRIEGER, 2007, 2011).

Neste sentido, propomos, nesta tese, investigar as atitudes do professor diante do dicionário como recurso didático e observar quais competências podem ajudá-lo para que possa incentivar e motivar o uso da obra lexicográfica como fonte de pesquisa. Executar-se-á essa

análise por meio dos resultados do processo de formação dos professores em Lexicografia Pedagógica. Ao apresentar-lhes orientações sobre a obra lexicográfica, as quais se deram por meio de um curso ministrado aos professores de língua espanhola como Língua Estrangeira, procuramos orientá-los sobre quais pontos do dicionário era preciso chamar a atenção do aluno, para que este pudesse entender a melhor maneira de encontrar a informação. E, no material elaborado para o curso, além de expor um panorama teórico da Lexicografia, elencamos algumas informações de como o professor deveria proceder para aplicar a atividade<sup>3</sup>.

O prosseguimento do trabalho que se iniciou no mestrado consistiu em ministrar cursos de formação continuada aos professores para aplicarmos o Guia teórico-metodológico e, conseqüentemente, mantermos contato com os docentes que estivessem atuando na área de ensino de línguas, mais precisamente de língua espanhola como língua estrangeira. No decorrer do curso, efetuamos a coleta dos dados empíricos<sup>4</sup> que foi composta por notas de campo, diário e a aplicação de dois questionários: no início e no final do curso.

Além dos instrumentos de pesquisa adotados em relação à figura do professor, propomos uma entrevista a pesquisadores em Lexicografia<sup>5</sup>, a qual permitiu ampliar nossos dados e fortaleceu as hipóteses para as futuras reflexões e análises. Os entrevistados foram professores universitários com experiência em formação docente (a futuros professores de línguas estrangeiras e/ou materna) e que pesquisam sobre Lexicografia/Lxicografia Pedagógica; alguns deles, e de escolha proposital, são Lexicógrafos ou tiveram experiência com elaboração de dicionários.

Nossa atitude em atuarmos na formação do professor para uso da obra lexicográfica na sala de aula é pelo fato de vermos que o dicionário pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento da competência léxica do estudante e pode desmistificar o preconceito, muitas vezes, gerado no início dos anos escolares, pois a obra lexicográfica reúne diversos sentidos que as palavras podem apresentar. Se algum dicionário não exprime grande parte dos sentidos de determinada palavra, ou não é incluído em seu corpus algum vocabulário, possivelmente são decisões que fazem parte da metodologia adotada no ato de sua elaboração, pois o lexicógrafo define um público-alvo, o que implica, muitas vezes, não atender todo público consulente, já que não é possível abarcar, em uma única obra, todo o léxico de uma língua (BIDERMAN 2001).

---

<sup>3</sup> Curso de formação, no apêndice 3. Atividades do curso, no apêndice 4.

<sup>4</sup> Descritos na seção 4 Percurso Metodológico e Analisados na Seção 5 Análise dos dados.

<sup>5</sup> Questões, no apêndice 5. Descritas em 4.2.1.5 Instrumentos de coleta de dados, entrevista aos pesquisadores. Analisadas em 5.4.

Concretamente, se o professor orientar o aluno a manusear o dicionário a fim de obter dele o maior número de informações (de que necessitar), este não irá buscar somente significados de palavras, também vai procurar outros itens necessários para a construção de seus textos (orais e escritos) e para a construção de um entendimento de textos que esteja lendo ou ouvindo. Sobre a riqueza e o conhecimento que o dicionário proporciona, Alvar Ezquerria (2001, p.25) manifesta que:

O valor instrumental e didático do dicionário deduz-se de seu conteúdo. Talvez quem não o tenha como uma ferramenta de trabalho cotidiano não se dará conta da riqueza de suas páginas, pois não é apenas uma obra em que se amontoam palavras em alguma ordem, mas, sim, contém conhecimentos e ensinamentos diversos, e nem todas as palavras têm o mesmo tratamento.<sup>6</sup>

Com essa diversidade que proporciona a obra lexicográfica é importante que seja adotada no âmbito escolar, tanto para o uso em língua materna nas mais diversas disciplinas, como também em língua estrangeira. Nossa pesquisa centrou-se no uso do dicionário no ensino de língua espanhola em razão do contexto de pesquisa<sup>7</sup> delimitado na metodologia.

## 1.1 Justificativa

Nas últimas décadas, o ensino da língua espanhola vivenciou, ainda que de forma sutil, um momento próspero. De acordo com Moreno Fernández (2005), o início do século XXI foi marcado por uma demanda crescente de cursos, consequentemente, por um crescimento nos processos de ensino-aprendizagem que implicou a necessidade de materiais didáticos, da formação de professores e da organização de cursos. Segundo o autor, outros aspectos que demonstram esse momento de auge é: “A criação do Mercosul, o mercado comum dos países do sul da América, em 1991; a vinda de grandes empresas de origem espanhola e de estreitos laços comerciais com a Espanha, sobretudo a partir de 1996, e o peso da cultura hispânica em geral”<sup>8</sup> (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.19).

---

<sup>6</sup> El valor instrumental y didáctico del diccionario se desprende de su contenido. Quizás quienes no lo tienen como una de sus herramientas de trabajo cotidiano no lleguen a darse cuenta de la riqueza de sus páginas, pues no sólo es la obra en que se amontonan palabras en algún orden, sino que encierra conocimientos y enseñanzas diversos, y no todas las palabras tienen el mismo tratamiento (ALVAR EZQUERRA, 2001, p.25).

<sup>7</sup> Consultar ítem 4.2.3 Participantes da Pesquisa.

<sup>8</sup> [...] la creación de Mercosur, el mercado común de los países del sur de América, en 1991; la aparición de grandes empresas de origen español y de estrechos lazos comerciales con España, sobre todo a partir de 1996, y el peso de la cultura hispana en general” (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p.19).

Neste sentido, esta pesquisa justifica-se pela crescente importância que a língua espanhola tem apresentado no Brasil e no âmbito internacional, já que, depois do inglês, é a língua mais falada na comunicação comercial e cultural. Além disso, segundo o informativo 2017 do Instituto Cervantes, o espanhol é falado por mais de 572 milhões de pessoas no mundo como língua nativa, segunda ou estrangeira, e é a segunda língua do mundo por número de falantes nativos (depois do chinês mandarim), com mais de 477 milhões, e o segundo idioma de comunicação internacional (FERNÁNDEZ VÍTORES, 2017). Segundo o mesmo informativo, no Brasil, terá 30 milhões de pessoas que, no prazo de uma década, falarão espanhol como segunda língua.

Embora essas cifras pareçam oferecer-nos um quadro otimista em favor do ensino da língua espanhola como língua estrangeira, tivemos, no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa de doutorado, um desfavor em relação à política de ensino dessa língua estrangeira. Em 2017, foi revogada a Lei Federal n. 11.161/2005, que amparava a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no Ensino Médio e sua oferta facultativa no Ensino Fundamental. Portanto, pela legislação, a oferta dessa língua não é mais obrigatória nem facultativa, ficando estabelecido seu ensino em caráter optativo (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Apesar disso, há outras iniciativas que encorajam a oferta da língua espanhola na educação brasileira. No Estado de São Paulo, por exemplo, a Resolução SE-44, de 13 de agosto de 2014, dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas (CEL). O artigo 5º, §1º estabelece que a organização dos cursos deverá seguir uma ordem de prioridade, estando o curso de língua espanhola em primeira opção a ser oferecido.

Diante desse quadro e de nossa prática como profissionais do ensino da língua espanhola, notamos que é oportuno o aprimoramento do professorado. Por isso, este trabalho justifica-se, também, por oferecer aos docentes reflexões sobre como utilizar os materiais que têm disponível, refletir sobre como colocar em prática seu olhar docente, além de observar “com maior precisão os fatores facilitadores da aprendizagem da língua estrangeira, pois há questões determinantes de como trabalhar e desenvolver o idioma-meta” (DE GRANDI, 2014).

Dessa forma, o dicionário é um material didático complementar para as aulas de línguas, do qual os alunos podem fazer uso para tirar dúvidas de vocabulários entre outros aspectos que podem consultar. O dicionário é um recurso que o professor deve trazer para a sala de aula e explorar para que os alunos criem o hábito da consulta.

Dentro desse contexto, convém ressaltar que muitos professores de língua espanhola também são professores de língua portuguesa, e a formação para trabalhar com o dicionário de

língua espanhola pode, mesmo indiretamente, contribuir para um uso satisfatório do dicionário de língua materna.

Por fim, justificamos este trabalho, alicerçados no valor e no potencial didático da obra lexicográfica que, conforme demonstrado por Prado Aragonés (2005), Krieger (2007, 2011) e Nadin (2013), é pouco explorada em sala de aula. Talvez isso ocorra devido ao desconhecimento de como manusear a obra lexicográfica por parte do professor. Segundo Krieger (2007, p.299), o pouco aproveitamento do potencial didático do dicionário está relacionado (i) à falta de conhecimento da Metalexigrafia/Lexicografia teórica pelo professor; (ii) à inexistência de estudos que propiciem um panorama da Lexicografia brasileira; e (iii) ao não conhecimento da organização estrutural e da tipologia dos dicionários.

## **1.2 Hipótese**

A hipótese para o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se no fato de que o professor não utiliza o dicionário em sala de aula por falta de conhecimento de sua estrutura e de como manuseá-lo, por não ter tido formação em Lexicografia durante seu curso de graduação. Também devido à carência de atividades que incentivem seu uso para trabalhar o léxico nas aulas de língua estrangeira. Esses fatores parecem gerar uma atitude limitadora do docente frente à obra lexicográfica, impedindo que ele melhore as práticas e o trabalho com o vocabulário de língua espanhola, especialmente no que diz respeito ao uso do dicionário.

## **1.3 Objetivos**

O objetivo geral desta tese é verificar que atitudes e competências o professor tem e manifesta frente ao dicionário como material didático complementar para as aulas de língua espanhola, e como é possível aprimorar essas competências.

Objetivos específicos que fazem parte do escopo do trabalho:

- Analisar o processo de aplicação do curso de Lexicografia Pedagógica oferecido aos professores a fim de estabelecer quais competências dessa área de estudo são importantes e ajudam o docente com o trabalho de incentivar o uso do dicionário em sala de aula.

- Propor formas de como o professor pode promover a criatividade no tratamento didático-pedagógico para usar os recursos lexicográficos em sala de aula, destacando suas competências e atitudes.

## 2 LEXICOGRAFIA E ENSINO

A educação é imprescindível para garantirmos que os membros de uma sociedade abracem a cultura lexicográfica e se convertam em usuários ativos com um bom conhecimento dos dicionários<sup>9</sup> (GOUWS, 2017, p.22).

Ocorrem com frequência os momentos em que nos deparamos com palavras cujo significado não sabemos, e essa situação leva-nos à experiência de consultar um dicionário. Pode ser que no momento não nos tenha chamado a atenção, mas depois que passamos a conhecer melhor a estrutura do dicionário e os elementos que a Lexicografia nos oferece, ao recordarmos aquela experiência, notamos que a consulta era realizada de forma intuitiva, ou seja, com pouca clareza e sem muito senso crítico. Nesta mesma situação, ao observamos um aluno utilizando um dicionário, notamos que está esforçando-se para consultá-lo; no entanto, nem sempre nós, professores, conseguimos ajudá-lo. Se tentamos, na realidade, o que fazemos é encontrar a palavra por ele. É a partir de situações assim que refletimos: Por onde começar? O que devemos dizer, que facilitará para que busque a informação correta ou para que ele a encontre?

Quando se propõem a estudar uma língua estrangeira, grosso modo, uma das primeiras cobranças que os alunos se fazem é aprender vocabulário para uma comunicação adequada. Sabem que, além de conhecer sua gramática e sua estrutura, precisam saber elaborar frases nos diferentes tempos verbais, usar o artigo corretamente, conhecer a dimensão dessa língua em seu contexto de uso, etc. Por isso, busca-se aprender o vocabulário para que tenha condições de articular os fatores gramaticais aos lexicais; conseqüentemente, elaborar seus enunciados. Sobre o ensino do vocabulário, Lewis (1993, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 2009) demonstrou e apoiou-se nos avanços proporcionados pela Linguística de córpus que oferecia os contextos de uso necessários para a aprendizagem do léxico.

A aprendizagem desses aspectos também promove no aluno um conhecimento que lhe permite entender o sentido global das situações de uso dessa língua. Para isso, o aprendiz precisa ter alternativas para ampliar esse acervo de palavras que deseja saber.

Nesse sentido, é importante proporcionar-lhe meios de conhecer o vocabulário de forma que possa ter autonomia para pesquisar e ter retorno quando procurar por uma informação; uma vez que aprender novas palavras e memorizá-las não é tão simples e exige esforço e consulta

---

<sup>9</sup> La educación es imprescindible para asegurarnos de que los miembros de una sociedad abrazan la cultura lexicográfica y se convierten en usuarios activos con un buen conocimiento de los diccionarios (GOUWS, 2017, p.22).

constante por parte do aprendiz. Nota-se ainda que os alunos aspiram a essa memorização porque desejam alcançar uma boa destreza na comunicação, a qual depende também do conhecimento léxico da língua que está utilizando/aprendendo.

Uma alternativa que colabora neste esforço do aluno é o uso do dicionário. E o fator para um bom aproveitamento da obra é introduzi-la ao estudante de maneira que ele aprenda a entendê-la e a utilizá-la de forma eficiente.

Mas há um fator que devemos considerar: “consultar” não tem por que ser sinônimo de “reter” e/ou “aprender”. Isto é, numa primeira análise, não parece que a informação procurada em um dicionário tenha de ser registrada na mente pelo usuário, pelo simples fato de tê-la “consultado”, já que desde o primeiro momento em que um indivíduo usa um dicionário, não é consciente ou não parece sê-lo, de que está realizando uma ação que pode ser uma parte fundamental na aquisição da língua que está estudando<sup>10</sup> (MOLINA GARCÍA, 2006, p.13).

A partir da afirmação do autor, notamos que é importante que a consulta ao dicionário não seja apenas consciente, mas que aconteça constantemente. Pois, como bem mencionou Molina Garcia (2006), não significa que vamos reter em nossa mente todas as palavras que consultarmos, mas estas, de alguma forma, passam a fazer parte de um repertório, e podemos resgatá-las a qualquer instante, dependendo da quantidade de vezes que estivermos em contato com tais palavras.

Neste contexto, podemos dizer que sempre há um conjunto de palavras de que dispomos com maior precisão e que faz parte de nosso vocabulário ativo<sup>11</sup>. No entanto, haverá outras situações em que teremos de acionar nosso vocabulário passivo<sup>12</sup> e, para resgatá-lo, fazemos um esforço maior (LARA RAMOS, 2006, p.148-151).

Dessa forma, faz-se necessário orientar os estudantes com relação aos recursos lexicográficos e incentivá-los a consultar materiais de apoio não somente para as aulas, mas também para suas consultas individuais. No que se refere a orientar o estudante, deparamo-nos

---

<sup>10</sup> Pero hay un factor que debemos tener muy en cuenta: “consultar” no tiene por qué ser sinónimo de “retener” y/o “aprender”. Es decir, en un primer análisis, no parece que la información buscada en un diccionario tenga que ser retenida en la mente por el usuario por el simple hecho de haberlo “consultado”, ya que desde el primer momento en que un individuo usa un diccionario, no es consciente o no parece serlo, de que está realizando una acción que puede ser una parte fundamental en la adquisición de la lengua que está estudiando (MOLINA GARCÍA, 2006, p.13).

<sup>11</sup> Segundo Lara Ramos (2006, p.149), vocabulário ativo é o vocabulário fundamental de uma língua: “nos permite hablar una lengua em condiciones mínimas [...] es um vocabulário de actuación primaria”.

<sup>12</sup> Segundo Lara Ramos (2006, p.150), vocabulário passivo é o vocabulário que trazemos na memória e não o utilizamos ativamente. “[...] toda persona, durante su educación y durante su vida, va escuchando y leyendo muchos más vocablos de los que llega a utilizar activamente, que quedan grabados en su memoria y le permiten comprender nuevas conversaciones, nuevos textos [...]”.

com a questão da formação do professor. Isso proporciona um leque de discussões sobre as quais nos dedicaremos mais adiante<sup>13</sup>.

Pesquisas apontam (KRIEGER, 2011; NADIN, 2016) que o docente precisa saber orientar seus alunos no uso do dicionário. E, para bem desempenhar esse papel de “orientar”, é válido saber que a Lexicografia é a ciência que estuda os dicionários, isto é, estuda a melhor forma de elaboração e de composição do vocabulário de uma língua e como este pode ser descrito, definido e registrado em suas páginas. “O *dicionário de língua* faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura” (BIDERMAN, 2001, p.17-18, grifo da autora).

Por outro lado, o dicionário é um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna. Exercendo funções normativas e informativas na sociedade, esse produto cultural deveria ser de uso obrigatório para todos os usuários da língua (BIDERMAN, 2001, p.17-18).

Diante do exposto, fica evidente que é preciso valorizar esse tipo de obra. Biderman (2001) menciona que o dicionário deveria ser de uso “obrigatório por todos os usuários da língua”. Ratificamos esse uso e o situamos na educação, inclusive, sua presença na sala de aula por ser um dos lugares onde o aluno poderá receber orientações e motivação para ser um consulente dessas obras, de acordo com a necessidade de aprendizagem.

Outro fator que professor e aluno precisam conhecer é que o dicionário, como objeto da Lexicografia, não apresenta signos lexicais expostos de forma aleatória. Nele, estão presentes os possíveis significados das palavras em diferentes contextos de usos, de forma organizada. Além disso, há a presença da cultura de um povo expressada e registrada por meio do conjunto dessas palavras que são utilizadas para a elaboração de enunciados orais e escritos, conforme já lemos em Biderman (2001). Esses enunciados vão produzindo a memória que uma palavra constrói em uma língua, conforme aborda Teixeira (2015, p.31):

[...] as palavras e expressões são significadas a partir do que se diz, e o dizer (a enunciação, seja ela escrita ou oral) vai construindo a memória de uma palavra na língua, o que quer dizer que as palavras não têm um sentido uno, fixo e estável, como pretende o dicionário, mas funcionam de acordo com o acontecimento, com o “tempo” da enunciação.

---

<sup>13</sup>A seção 3 trata da formação do professor e especificamente a seção 3.3 sobre a formação do professor em Lexicografia Pedagógica.

Entretanto, essa memória de palavras, quando registrada no dicionário, não tem “sentido uno, fixo e estável”, conforme referido pela autora. Os dicionários registram parte das unidades léxicas com as quais uma dada comunidade linguística se expressa e neles concentram-se os possíveis sentidos dessas unidades, organizados por meio das denominadas acepções, cabendo ao usuário eleger de qual necessita para cada situação. Além disso, a língua está em constante mudança, e em cada contexto em que a empregamos, a palavra pode apresentar um significado diferente, justamente por não apresentar significado “estável”.

Assim como aponta o PCN+ (BRASIL, 2007, p.44), o contexto de enunciação determina o sentido de uma palavra utilizada, que pode ou não coincidir com o registrado no dicionário, considerando “as relações estabelecidas entre o eu e o outro”. Isso porque, dependendo do público-alvo do dicionário, certamente não serão todos os contextos que estarão contemplados na obra.

Ao contrário do que se pensa e muitas vezes é manifestado, o enfoque léxico<sup>14</sup>, no ensino, não considera a palavra de forma isolada e sem contexto. Para introduzi-la em uma obra, são analisados os possíveis contextos em que essa unidade lexical pode estar inserida e realizada.

Na primeira subseção que se segue, abordaremos brevemente o conceito, a história e a importância da Lexicografia Pedagógica para, na sequência, precisar essa ciência no âmbito Educacional.

## **2.1 Lexicografia Pedagógica**

Sobre o dicionário para a sala de aula/para alunos aprendizes de uma língua, é a Lexicografia Pedagógica (LP) que se ocupa de realizar seus estudos e elaboração. Essa obra é “depositária da língua e cultura”, conforme citação:

O dicionário é uma obra que representa a língua e a cultura de uma coletividade, em um certo período, concebido com objetivos determinados. Apesar de ser o depositário dessa língua e cultura, é também um tipo de obra que deve acompanhar a sociedade, mudando com o tempo, as correntes ideológicas e os avanços tecnológicos (PARREIRA DA SILVA, 2007, p.284).

---

<sup>14</sup> Verificar o enfoque léxico na subseção 2.5, que aborda o dicionário e a perspectiva léxica no ensino.

Segundo a autora, o dicionário é um tipo de obra que deve “acompanhar a sociedade”, “mudando com o tempo”; é, portanto, o que ocorre com a LP. Elaborou-se um tipo de dicionário para atender às necessidades do estudante a partir do momento em que estas foram observadas.

De acordo com Molina García (2006, p.14-17), no início do século XX, houve desenvolvimento da Lexicografia com avanços na investigação do léxico, resultado do rompimento do estudo baseado na leitura dos clássicos e da aplicação do método gramática-tradução, que ocorreu no final do século XIX e suscitou a manifestação de um método mais direto e natural. Segundo o autor, surge um novo modelo de dicionário a partir dos estudos e da elaboração de glossários realizados por professores que observaram a necessidade de unir a Lexicografia à Pedagogia<sup>15</sup>. Essa iniciativa foi um meio de facilitar a aprendizagem da língua estrangeira para o estudante que não dominava a língua e também não dominava o manuseio de dicionário. Segundo Molina García (2006, p.10-11), houve mudança na forma de apresentação da gramática e do léxico nas obras de referência.

No dicionário destinado ao estudante, há uma preocupação em proporcionar ao usuário informações que tenham qualidade com respostas/informações suficientes para realizar suas tarefas linguísticas. Portanto, aponta o autor que o objetivo primordial da Lexicografia Pedagógica é apresentar um dicionário que seja uma ferramenta com a finalidade essencial de ser útil do ponto de vista didático. Ressalta, ainda, que a LP contribuiu muito com a aprendizagem de língua estrangeira e que são notáveis as alterações realizadas nas obras lexicográficas desde o início do século XX até nossos dias. Assim, podemos definir LP como a “ciência que se preocupa em apresentar na obra lexicográfica soluções mais precisas para as necessidades do estudante”, a qual busca “apresentar informações numerosas, mas com qualidade, além de definições claras e simples, acessíveis à linguagem do estudante” (DE GRANDI, 2014, p.36)<sup>16</sup>.

No Brasil, observamos que os estudos da LP prática e teórica<sup>17</sup> parecem apresentar uma evolução sincrônica, pois na literatura houve a publicação, em 2006, de um número exclusivo do periódico *Cadernos de Tradução*, da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado *Tradução e Lexicografia Pedagógica* e duas publicações em 2008: a obra *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*, da Universidade Federal de Santa Catarina, publicada

---

<sup>15</sup> Três professores de inglês (M. West, na Índia; H. E. Palmer e A. S. Hornby, no Japão) empreenderam a união das duas ciências cujo trabalho educativo teve enorme dimensões (MOLINA GARCÍA, 2006).

<sup>16</sup> Para chegar a esta definição, em De Grandi (2014), apresentamos um quadro com as referências pesquisadas por Welker (2008) sobre a LP.

<sup>17</sup> Muitos autores, ao se referirem à Lexicografia/ Lexicografia Pedagógica teórica, denominam-na Metalexigrafia Pedagógica (DURAN; XATARA, 2006; DAMIM; PERUZZO, 2006).

por Xatara, Bevilacqua e Humblé, e a obra *Panorama geral da Lexicografia pedagógica*, publicada por Welker, pela editora Thesaurus. Isso demonstra a preocupação de pesquisadores nessa década, refletindo sobre o fazer lexicográfico pedagógico. E, ao mesmo tempo, presenciamos surgir, no mercado editorial, dicionários que procuram atender às necessidades do aprendiz de língua<sup>18</sup>. Ou pelo menos tentaram, naquele momento, aprimorar as informações direcionadas ao consulente que é um aprendiz de língua. Alguns anos depois, em 2013, a obra *Espanhol como Língua Estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas* (NADIN; LUGLI, 2013) avança com propostas ao abordar o uso do dicionário em várias estratégias didáticas, motivando o uso de dicionários de língua espanhola.

São trabalhos como esses, entre outros ainda não mencionados aqui, que fizeram (e fazem) a Lexicografia Pedagógica ganhar espaço no Brasil e, permite-nos dizer que “o dicionário funciona como um ‘veículo’ que, usado adequadamente, pode levar o aprendiz da palavra ao discurso, do discurso à palavra, do significado para a forma, da forma para os significados, da língua para a história e para a cultura, e um longo ‘etcétera’” (DE GRANDI, 2014, p.15).

Neste sentido,

No âmbito do conhecimento da Lexicografia didática<sup>19</sup>, distinguem-se duas orientações bem diferenciadas: a que tem como objetivo servir de apoio ao ensino das línguas maternas, cujo objetivo é a confecção dos chamados *dicionários escolares* – e a que se destina ao âmbito docente das segundas línguas/línguas estrangeiras, sendo sua finalidade a confecção dos chamados *dicionários de aprendizagem*<sup>20</sup> (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.56, grifos dos autores).

Com essas manifestações, reconhecemos a necessidade de que a Lexicografia Pedagógica precisa ser vista não só do ponto de vista teórico, mas sobretudo do ponto de vista prático. E, referimo-nos a ações práticas com o objeto, produto final da Lexicografia Pedagógica, que é o dicionário escolar. Referimo-nos ao dicionário escolar ou dicionário para estudantes como obra elaborada para o ensino<sup>21</sup>. Defendemos ainda que esses dicionários são

<sup>18</sup> Recordemos, além disso, que, em 2001, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) entregou dicionários de língua materna para os alunos de 1ª a 4ª série (O PNLD-dicionários será discutido no item 2.3.1). Isso também motivou a discussão sobre o tema, gerando novas perspectivas nessa área de estudo.

<sup>19</sup> No Brasil, utilizamos o termo Lexicografia Pedagógica.

<sup>20</sup> En el marco de la llamada Lexicografía didáctica, se distinguen dos orientaciones bien diferenciadas: la que tiene como objetivo servir de apoyo a la enseñanza de las lenguas maternas cuyo objetivo es la confección de los llamados *diccionarios escolares* -y la que destina al ámbito docente de las segundas lenguas/lenguas extranjeras, siendo su finalidad la confección de los llamados *diccionarios de aprendizaje* (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.56).

<sup>21</sup> No Brasil, para língua materna e estrangeira (bilíngue ou monolíngue).

recursos/materiais didáticos complementares para as aulas de língua, seja a materna, seja a estrangeira.

Maldonado (2017) adverte com precisão que um dicionário didático não é somente para o âmbito escolar, afirma que é uma ferramenta fundamental para o ensino e a aprendizagem de uma língua e que deve estar adequada às capacidades dos usuários.

Se a didática ainda hoje é definida em alguns repertórios lexicográficos como “a arte de ensinar” (DRAE 2014), o que podemos pedir-lhe ao adjetivo didático é que pelo menos implique boas qualidades para ensinar. Um dicionário didático, portanto, será aquele que, independentemente da idade de seus usuários (didático não é sinônimo de escolar) e independentemente de seu caráter monolíngue, bilíngue ou plurilíngue, tenha sido concebido, definido e desenhado como uma ferramenta fundamental para o ensino e a aprendizagem de uma língua, esse processo só pode ter um porto seguro se as ferramentas se adaptam às necessidades e às capacidades dos usuários<sup>22</sup> (MALDONADO, 2017, p.163).

Um dicionário didático precisa ajudar o usuário que pretenda aprender uma língua ou conhecer qualquer aspecto dessa língua, esteja ou não no âmbito escolar<sup>23</sup>. Além disso, segundo a autora, esse dicionário deve ser um recurso que esteja adequado à capacidade de o usuário utilizá-lo, por isso argumenta Maldonado (2017, p.163) que o “didatismo em um dicionário não significa ‘qualidade’, mas sim ‘adequação às necessidades e às capacidades dos usuários’”<sup>24</sup>.

E, ao aspirar a esse tipo de didatismo defendido pela autora, na segunda subseção, discutiremos a Lexicografia Pedagógica no ensino, a partir dos estudos que vêm sendo realizados.

## 2.2 Lexicografia Pedagógica e suas perspectivas para o ensino

Com a finalidade de aprofundar nas perspectivas didáticas da Lexicografia Pedagógica e de nos centrar no par de línguas português-espanhol, discorreremos sobre algumas pesquisas realizadas por investigadores brasileiros, sobre o dicionário no contexto de sala de aula, e sobre

---

<sup>22</sup> Si la didáctica aún hoy es definida en algunos repertorios lexicográficos como “el arte de enseñar” (DRAE 2014), lo menos que podemos pedirle al adjetivo didáctico es que implique buenas cualidades para enseñar. Un diccionario didáctico, por tanto, será aquel que, independientemente de la edad de sus usuarios (didáctico no es sinónimo de escolar) e independientemente de su carácter monolingüe, bilingüe o plurilingüe, haya sido concebido, definido y diseñado como una herramienta fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua, ese proceso que solo puede llegar a buen puerto si las herramientas se adecuan a las necesidades y a las capacidades de los usuarios (MALDONADO, 2017, p.163).

<sup>23</sup> Os dicionários com essas características didáticas (descritas pela autora), no Brasil, têm sido chamados de escolar ou para estudantes.

<sup>24</sup> [...] didactismo en un diccionario no significa ‘calidad’, sino ‘adecuación a las necesidades y a las capacidades de los usuarios’.

como o professor tem utilizado ou se manifestado ante esse recurso nas aulas<sup>25</sup>. A Metalexigrafia<sup>26</sup> desenvolvida no Brasil tem contribuído para o aprimoramento não só das obras lexicográficas, mas também como elas podem ser mais bem utilizadas e exploradas no contexto escolar. Ademais, demonstramos pesquisas relevantes da Espanha e do México.

Höfling (2005), em sua tese, investigou o comportamento do usuário de dicionário no contexto de ensino de língua inglesa no nível superior em ação (utilizando a obra), com o intuito de traçar seu perfil. Isso proporcionou à pesquisadora propor diretrizes para a elaboração de dicionários para aprendizes, as quais supram as lacunas encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. A autora comenta que, para o professor realizar, com seus alunos, o processo de educação lexicográfica, é preciso ele também desenvolver a atitude de um usuário autônomo.

Com seus estudos, Höfling (2005) pode afirmar que era urgente a inclusão de uma disciplina de Lexicografia e Lexicologia nos cursos de licenciatura. Além disso, mencionou a necessidade de mudança na prática lexicográfica e na confecção de dicionários; ou seja, revisão com relação ao uso do dicionário como estratégia de aprendizagem e com relação à elaboração dos dicionários. Aponta que é preciso a preocupação do lexicógrafo e de sua equipe para tornarem as obras adequadas ao seu usuário com frequentes atualizações das entradas.

Em sua tese de doutorado, Zucchi (2010) estudou sobre o uso do dicionário nos processos de ensino e de aprendizagem do italiano como LE, com estudantes universitários do curso de Letras, especificamente na habilidade de compreensão escrita. A pesquisa empírica realizada demonstrou que o dicionário tem um importante papel nesse processo e, além disso, expôs subsídios aos estudos da Lexicografia Pedagógica e ao ensino do uso dos dicionários nas aulas de LE.

A pesquisa permitiu avaliar informações lexicográficas úteis para um aprendiz brasileiro de italiano (LE). Outra questão verificada foi como o dicionário é utilizado. Em alguns casos, o aluno não soube utilizar as informações adequadamente: não leu todas as informações, limitou-se à primeira acepção, não observou as palavras e não percebeu unidades lexicais flexionadas. Zucchi (2010) afirmou que essa inabilidade de consulta é comum e foi apontada

---

<sup>25</sup> Referente à Lexicografia Bilíngue com espanhol ou com outras línguas.

<sup>26</sup> Em 2.1 Lexicografia Pedagógica, mencionamos que o estudo crítico sobre o uso de dicionários é chamado de Metalexigrafia.

por outros autores. Nossa pesquisa evidenciou esse fator com os professores, conforme mencionado na seção 5 de análise<sup>27</sup>.

Dessa mesma forma, a autora comenta que, no dicionário, há unidades lexicais marcadas culturalmente. Por esse motivo, precisamos reconhecer o dicionário como um texto que dá resposta para uma pergunta, e, por isso, tais respostas devem ser procuradas e selecionadas.

Neste contexto, Zucchi (2010, p.265, grifo da autora) expõe:

Além das habilidades de consulta, é necessário levar ao conhecimento do aluno a noção de que usar um dicionário é também desenvolver a capacidade de pesquisar, de usar os recursos disponíveis e conhecer outros, de desenvolver o conhecimento linguístico em nível semântico e morfológico. É necessário apresentar ao aluno de LE o dicionário como um *texto*, que deve ser entendido na sua macro e microestrutura, para ser melhor compreendido e usufruído.

Zucchi (2010, p.266) afirma que “o dicionário deve ser visto como um instrumento ampliador para a compreensão e o desenvolvimento do aprendizado em LE”.

Ambas as teses, dentro do contexto de formação de professores como língua estrangeira, tanto de inglês quanto de italiano, apresentam uma perspectiva de legitimação do dicionário como ferramenta de apoio ao professor; conseqüentemente, evidencia-se a necessidade de sua formação para trabalhar com esse recurso.

Faria (2015), em sua dissertação de mestrado, apresentou uma reflexão sobre a formação do futuro professor de ELE (espanhol como língua estrangeira) no que se refere ao conhecimento da Lexicografia Pedagógica. Para isso, pesquisou entre os estudantes universitários do curso de Letras (com habilitação em língua espanhola) o conhecimento prévio em relação ao uso do dicionário em sala de aula, a finalidade da inclusão desse material em aula, e se esses alunos tinham interesse em participar de um curso teórico-prático de formação inicial em Lexicografia Pedagógica.

O resultado positivo deste último tópico proporcionou à pesquisadora a realização de dois cursos teórico-práticos nas modalidades de extensão e um minicurso. Isso permitiu-lhe concluir “que os graduandos se sentem despreparados no que diz respeito ao uso do dicionário em classe [...] que há uma necessidade de formação para a capacitação e uso desse material didático [...]” (FARIA, 2015, p.07). Por isso, segundo Faria (2015), há a necessidade de criar

---

<sup>27</sup> Algumas das atividades que elaboramos para o curso de formação tinham o intuito de direcionar o aluno a ler todas as acepções do verbete, pois consideramos esse fato. Ademais, os professores confirmaram que, inclusive eles, professores, têm o hábito de ler somente a primeira acepção.

espaço para a discussão sobre os aspectos que envolvem o uso do dicionário na classe para auxiliar o futuro professor em sua prática docente.

Similarmente, em outra dissertação de mestrado, Datore (2017) apresentou uma proposta didática com o dicionário eletrônico monolíngue online *Vocabolario Treccani*. Foi elaborado um tutorial para orientar o professor a usar este dicionário como ferramenta de aprendizagem de italiano. Mostrou-se nesse tutorial as potencialidades que o site oferece com um direcionamento didático e tecnológico. Para chegar a esse resultado, Datore (2017) expôs que foram realizadas duas palestras com o objetivo de capacitar os professores do Centro de Estudos de Línguas<sup>28</sup> (CEL). Por meio de um questionário, recebeu o feedback sobre a necessidade do uso do dicionário com os alunos na aprendizagem de língua estrangeira.

Seu estudo, no contexto da língua italiana, reforça a necessidade de reconhecer e valorizar o dicionário dentro e fora do contexto escolar. Demonstrou também que:

O dicionário é valorizado na prática docente, porém pouco explorado com os alunos por inúmeros fatores, sobretudo pela falta de investimento do poder público nos cursos como os dos Centros de Estudos de Línguas, que, quando adquirem, pouco se preocupam com a quantidade e a qualidade dos dicionários impressos (DATORE, 2017, p.185).

A autora constatou que, no contexto analisado (CEL, professores de língua italiana), não houve formação que contemplasse os estudos do léxico na graduação. Isso é um fator que fez com que o professor hesitasse em trabalhar o dicionário com os alunos. Identificou-se, além disso, a dificuldade em manter um trabalho regular e formativo devido à rotatividade de professores no projeto dos CEL. Os professores demonstraram dificuldade em trabalhar com os dicionários, pois quando o faziam, utilizavam estratégias tradicionais, como pedir que seus alunos buscassem equivalências de unidades léxicas, às vezes, descontextualizadas ou que não fossem significativas para os alunos.

Um dos objetivos específicos da dissertação de Datore (2017) foi pesquisar quais eram as facilidades e as dificuldades no uso ou no acesso aos dicionários eletrônicos online, no contexto do CEL no ensino do italiano. Observou-se que os professores usam pouco os dicionários eletrônicos, e muitos desconheciam o dicionário *Vocabolario Treccani* online. Outra problemática foi o pouco uso de dicionários em sala de aula pelos professores, justificado pela falta de recursos dos CEL, pois às vezes os professores têm dificuldades ao usar a sala de informática, justificada pelo fato de geralmente o CEL estar anexado a uma unidade escolar e

---

<sup>28</sup> Referimo-nos ao Centro de Línguas do Estado de São Paulo.

não ter laboratórios suficientes, além de problemas técnicos com a falta de Internet ou de equipamentos quebrados.

As dissertações que mencionamos estão inseridas no contexto de formação de professores de línguas estrangeiras, uma referente à língua espanhola, e a outra, à língua italiana. Ambas tiveram a preocupação de refletir sobre formas de introduzir o conhecimento da Lexicografia Pedagógica aos docentes e/ou futuros docentes. A primeira, a partir de cursos e minicursos de formação inicial, e a segunda, com palestras e tutoriais em formação continuada. Trabalhos como esses tentam evidenciar a necessidade de que os professores em atuação e os que futuramente estarão nas escolas devem ter contato com as Ciências do Léxico, especialmente a Lexicografia e as especificidades da Lexicografia Pedagógica. Referimo-nos com particular atenção ao conhecimento das partes constitutivas do dicionário escolar para que estas sejam reconhecidas e, conseqüentemente, cumpram seu papel de colaborar com o professor e com o aluno na compreensão e na produção de textos.

Nesta mesma linha de orientar o uso do dicionário, um grupo de professores da UNAM (*Universidad Nacional Autónoma de México*) elaborou um manual para os estudantes de *bachillerato*<sup>29</sup> com o objetivo de ensinar a manusear de forma eficiente o dicionário monolíngue de inglês; pois, segundo esses docentes, é necessário que o consultante conheça as convenções da obra lexicográfica para que possa selecionar o significado adequado do léxico de acordo com o contexto, a categoria gramatical, a ortografia e a pronúncia<sup>30</sup>.

Osorio Mote (2018) analisou o uso desse manual entre os estudantes e observou que eles não consultam o dicionário de língua materna regularmente e, em nenhum dos níveis de aprendizagem, realizaram atividades para aprender a usar o dicionário; por isso, não identificavam as partes do dicionário e não desenvolviam habilidades no manuseio.

Com relação ao uso do manual e das atividades com o dicionário de inglês, foco de sua pesquisa, Osorio Mote (2018) evidenciou que alguns estudantes tinham dicionários bilíngues e, apesar de quererem utilizá-los para realizar as atividades do manual, não conseguiam. Havia poucos alunos que possuíam dicionários monolíngues de inglês e apenas um era para o nível avançado. A autora discorre que, depois de algumas atividades, os próprios alunos se deram conta de que todos os dicionários monolíngues são um potencial material para a aprendizagem da língua estrangeira, mas que o dicionário monolíngue de inglês para estudantes pode ser insuficiente se o aluno estiver no nível avançado e possuir um de nível básico.

---

<sup>29</sup> No Brasil, corresponde ao Ensino Médio.

<sup>30</sup> O trabalho está incluído em um projeto mais amplo. Ver, por exemplo, Valdez Ramos (2008).

A pesquisa foi realizada no decorrer de três anos, com três grupos de estudantes, e a aprendizagem de manuseio de dicionários por meio de um manual que oferece atividades resultou positiva. Pode-se notar, segundo a pesquisadora, que o professor precisa ter o cuidado de não somente dar a instrução sobre os aspectos do dicionário, mas também são necessários treinos. Por isso, as atividades para esclarecer-lhes como encontrar as informações na obra lexicográfica podem ser mais eficientes que simplesmente instruí-los.

Neste percurso, devemos igualmente ressaltar algumas referências da palestra de Garriga Escribano (2017) no *III Congreso Internacional RELEX Lexicografía y Didáctica*, realizado em Pontevedra, no Câmpus da Universidade de Vigo. Esta intervenção deixa clara a atualidade da temática e a preocupação que hoje em dia se tem entre os lexicógrafos pela formação no uso do dicionário. O autor discutiu o tema da competência lexicográfica do professor nas aulas de *secundaria*<sup>31</sup> e afirmou que muitas vezes ao tratarmos de Lexicografia o professor é o grande esquecido dessa história. Dessa assertiva, podemos entender que o professor deve ser formado para desempenhar o papel de informar e de formar o aluno com relação ao uso do dicionário; pois, normalmente, lemos que é preciso utilizar a obra lexicográfica devido às muitas informações que possui; no entanto, o professor, figura principal, que pode promover um melhor conhecimento dessa obra, fica esquecido.

Garriga Escribano (2017) mencionou uma pesquisa de doutorado<sup>32</sup> realizada na Universidade Autônoma de Barcelona sob sua orientação, cujo tema trata sobre Lexicografia e dicionário como ferramenta no ensino de *secundaria*. A pesquisa está inserida no contexto de língua materna e, apesar de a Espanha apresentar uma tradição lexicográfica historicamente mais bem estabelecida que o Brasil, observa-se que, com relação ao uso do dicionário em sala de aula, o cenário não é muito diferente do brasileiro.

A pesquisa foi realizada com os professores de *secundaria* nos institutos de Castilla-La-Mancha e apresentou, entre outras questões, um baixo número de professores que dão instruções aos estudantes sobre como utilizar o dicionário, e os que o fazem são, geralmente, da área de língua. Quando se oferecem informações sobre usar dicionários, costumam ser para a função de compreensão, porque para produção seria necessária uma quantidade maior de informações. Também se esclareceu que os professores consideram o dicionário um recurso de

---

<sup>31</sup> No Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental II.

<sup>32</sup> A tese foi defendida meses antes da palestra e por isso ainda não havia sido registrada para a publicação, por esse motivo não tivemos acesso à leitura. O título é: *La Lexicografía y el diccionario como herramienta en la enseñanza secundaria: unidades de trabajo*, de Teresa Márquez Rodríguez.

primeira ordem, mas na prática é esquecido. Tal atitude gera sua ausência nas aulas, especialmente naquelas relacionadas ao ensino de língua.

Como temos observado pelas pesquisas descritas nesta subseção, existem perspectivas positivas em relação à Lexicografia Pedagógica para o ensino, visto que há uma ação contínua levada a cabo por parte dos “atores” (DURAN; XATARA, 2007) envolvidos nessa ciência. Um destes atores envolvidos são os professores que demonstram receptividade às novas abordagens de trabalho e estão abertos à formação, seja continuada, seja inicial.

Outra questão que devemos considerar como fator importante para a presença e o uso do dicionário nas aulas são os livros didáticos. Nota-se que estes manuais de ensino de língua estrangeira solicitam muito pouco o uso do dicionário, quando o solicitam. Se o fazem, requerem-no de forma muito pontual, explorando apenas a busca de significados. Muito raramente exploram outras questões. De acordo com Krieger (2007, p.299), “[...] os livros didáticos só muito raramente propõem exercícios que motivam o uso de dicionários”.

Muriano Rodríguez (2017, p.344) afirma que “entre esses recursos didáticos a presença do dicionário passa, na grande maioria dos casos, por tarefas de busca de significado de palavras e vincula-se com verbos como “usar”, “utilizar”, “consultar”, etc.”<sup>33</sup> O problema, segundo a autora, é que o manual coloca a atividade como se o aprendiz já soubesse como e para que usar o dicionário, e o professor, como mediador. Na realidade, o professor de ELE nem sempre é consciente dos benefícios do dicionário e que este é um aliado no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Neste caso, se os manuais consideram o dicionário como um recurso didático, as atividades presentes serão mais bem elaboradas, e o direcionamento para o aluno utilizá-lo oferecerá maiores perspectivas de aprender com sua ajuda.

Vemos que não faltam autores que destacam a necessidade do que Gouws (2017) denomina “didática de dicionários”, ou seja:

[...] os princípios relacionados com o ensino e a aprendizagem das habilidades referenciais, deve também por esse motivo estabelecer o conceito de que o uso do dicionário não está restrito ao uso deste na sala de aula ou durante a época de estudantes. O manuseio de dicionário deve considerar-se parte integral do processo de aprendizagem contínua e constante, características da vida atual.<sup>34</sup> (GOUWS, 2017, p.19).

<sup>33</sup> Entre esos recursos didáticos la presencia del diccionario pasa, en una gran mayoría de casos, por tareas de búsqueda del significado de palabras y se vincula con verbos como “usar”, “utilizar”, “consultar”, etc. (MURIANO RODRÍGUEZ, 2017, p.344).

<sup>34</sup> [...] los principios relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas referenciales, debe también por ello establecer que el concepto de uso del diccionario no está restringido al uso del mismo en el aula o durante

Nesse sentido, a didática de dicionário relaciona-se às habilidades do consulente, que deseja aprender uma língua, encontrar a informação. Por isso, ele deve aprender a manusear o dicionário.

A “didática de dicionários”, conforme demonstrada por Gouws (2017), pode ocorrer na aula de língua materna ou na aula de língua estrangeira<sup>35</sup>. Consideramos, no entanto, que deve ocorrer sempre que o professor observar que os alunos não são capazes de utilizar a obra lexicográfica. Porém, se todo professor tiver formação para ensinar a utilizá-la, certamente o aluno, em suas aulas, aprenderá a realizar tal tarefa. Quando esse aluno for aprender uma língua estrangeira, caberá ao professor ensinar e mostrar as particularidades do dicionário (monolíngue, bilíngue ou plurilíngue) de língua estrangeira.

Neste intento de levar o dicionário para a sala de aula, na próxima subseção, apontaremos como o objeto de estudo da Lexicografia Pedagógica vem sendo valorizado (ou não) pelo PNLD e pelos documentos reguladores da Educação.

### 2.3 Os dicionários na escola

Mesmo com sinais positivos da Lexicografia Pedagógica, há muito trabalho a ser realizado, especificamente no que se refere à presença do dicionário na sala de aula. E isso não é exclusivo do contexto brasileiro, conforme apontado por Garriga Escribano (2017) e descrito na subseção anterior. Neste mesmo sentido, Azorín Fernández e Martínez Egido (2009, p.64) comentam “que apesar dos avanços produzidos na Lexicografia didáctica do espanhol, o dicionário não se encontra, ainda, incorporado de maneira plena nos processos de ensino e de aprendizagem de ELE”<sup>36</sup>. O que nos permite dizer que não é uma tarefa fácil de se empreender e que os resultados nem sempre são imediatos.

Para este primeiro item, na subseção que se segue, elaboramos um breve histórico sobre o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – dicionários, à vista de que este programa realizou um trabalho de seleção de obras – com características direcionadas aos estudantes de português como língua materna – para distribuição aos alunos e às escolas. Outrossim,

---

la época de estudiantes. El manejo del diccionario debe considerarse una parte integral del proceso de aprendizaje continuo y constante, característico de la vida actual (GOUWS, 2017, p. 19)

<sup>35</sup> “Kühn (1998, p.1), por ejemplo, afirma de forma enfática que la enseñanza de este tipo de destrezas apenas se da en las clases de lengua materna y Zöfgen (1994, p.9) remarca que este tipo de didáctica se centra en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera” (GOUWS, 2017, p.20).

<sup>36</sup> que a pesar de los avances que se han producido en la lexicografía didáctica del español, el diccionario no se halla todavía incardinado de manera plena en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.64).

apresentamos, brevemente, o que dizem alguns documentos oficiais do governo sobre o dicionário na escola, na segunda subseção.

### 2.3.1 O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) – Dicionários

Optamos por debater sobre o PNLD – dicionários porque esta tese investiga a ação do professor em relação ao uso do dicionário nas aulas de língua espanhola, e dois motivos foram decisivos: primeiro, porque consideramos que a formação sobre uso de dicionários aos professores de língua espanhola também impactou na formação do professor no que tange ao uso da obra lexicográfica de língua materna. E, em segundo, porque ao realizarmos a pesquisa do histórico desse programa, no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), notamos que há alguns pontos sobre a Lexicografia que demandam discussões necessárias de serem mobilizadas neste estudo.

O Programa Nacional do Livro Didático é vinculado ao Ministério da Educação e visa à distribuição de obras das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar aos alunos da rede pública de ensino brasileira e é um dos programas mais antigos com esse objetivo. Teve início em 1937 e, mais precisamente em 1985, por meio do Decreto 91.542, passou a ser denominado PNLD e, atualmente, é voltado à Educação Básica. No ano de 2000, o programa lançou a distribuição de dicionário de língua portuguesa. Vejamos o histórico desta ação.

**Quadro 1:** Histórico do PNLD.

2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários de língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001.
2002	Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende os estudantes da 5ª e 6ª série. Em 2002, foi executado o PNLD 2003.
2003	O PNLD distribuiu dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende os alunos da 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares.
2004	Foram entregues ainda cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família. Foram atendidos os alunos de 1ª série e os repetentes da 8ª série.
2005	A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno. Dicionários do tipo 1 - com mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra.

	<p>Dicionários do tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.</p> <p>Dicionários do tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.</p> <p>As turmas de 1ª a 4ª séries recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 5ª a 8ª série recebem os do tipo 3. Os recursos para aquisição, distribuição e mixagem montam R\$ 44.301.055,56, e a quantidade distribuída para cada etapa ocorre da seguinte forma:</p> <p>Tipo 1 - 281.783 acervos (2.536.047 livros)</p> <p>Tipo 2 - 237.406 acervos (2.136.654 livros)</p> <p>Tipo 3 - 247.294 acervos (1.731.058 livros)</p>
2006	Para os alunos que tem surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.
2007	Houve ainda distribuição de dicionários trilingues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e médio.

**Fonte:** (BRASIL/FNDE).

Incluir os dicionários nesse programa e outros materiais para a sala de aula, como obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais, são iniciativas essenciais para colaborar no desenvolvimento da Educação. Nota-se, inclusive, que aos poucos as adequações vão sendo realizadas, e as mudanças, executadas. Por exemplo, a adaptação ao nível de ensino do aluno, realizada em 2005, foi oportuna, uma vez que, tratando-se de dicionários para estudantes, é evidente que a cada etapa da educação o aluno necessita de uma obra diferente. De acordo com o quadro acima, notamos que a meta de 2002, de que os alunos possuíssem um dicionário para o “uso durante toda sua vida escolar”, vai de encontro às pesquisas em Lexicografia Pedagógica. Maldonado (2008, p.11, grifos da autora) nos esclarece: “um dicionário *não* é ‘para a vida toda’, um dicionário *não* serve para tudo, os dicionários *não* são todos iguais”<sup>37</sup>.

Outra finalidade com o acesso aos dicionários, que nos chama a atenção, é o fato de considerarem que a obra, por ser de propriedade do aluno, este “pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família” (conforme o proposto em 2004<sup>38</sup>). Esse acesso garantido à família legitima a função social e de prestígio que o dicionário tem na sociedade como uma obra de respeito (LANDAU, 1939; LARA RAMOS, 1999; BIDERMAN, 2001).

Rangel (2011) comenta que gramáticas e dicionários são instrumentos associados à descrição e ao ensino de língua materna; por isso, tornaram-se objeto de políticas públicas. Entretanto, ressalta que a decisão pela distribuição de dicionários pelo MEC tem fatores de ordem diversa como limitações orçamentárias, aspectos do contexto político e supõe que seja possível ser, devido à “pressão indireta exercida pelos programas internacionais de avaliação

<sup>37</sup> [...] un diccionario *no* es «para toda la vida», un diccionario *no* sirve para todo, los diccionarios *no* son todos iguales (MALDONADO, 2008, p.11).

<sup>38</sup> Verificar o quadro 1: Histórico do PNLD.

do nível de letramento e de proficiência em leitura de alunos da Educação Básica tenha tido um papel significativo” (RANGEL, 2011, p.43).

Neste sentido, o MEC parece reconhecer o dicionário como um instrumento que colabora para melhorar as práticas de letramento e de proficiência em leitura. Segundo Nascimento (2017), “letramento está relacionado aos usos e às práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, que podem ocorrer dentro ou fora da escola”. O que nos permite dizer que essas propostas também estão relacionadas à aprendizagem do léxico, pois para o estudante atingir os objetivos do letramento será preciso ou bem entender o vocabulário que está emaranhado pelas estruturas da língua ou bem produzir textos utilizando o léxico disponível da língua, e o dicionário como um material de apoio conferir-lhe-á autonomia para essa prática.

A princípio, os dicionários, distribuídos aos alunos, eram avaliados por uma comissão de especialistas que tinha um conjunto de critérios estabelecidos. Os aprovados eram resenhados em um Guia, os quais seriam escolhidos pelos professores e/ou pelas secretarias de educação (RANGEL, 2011).

Um ponto negativo foi o fato de os dicionários serem apenas aqueles já disponíveis no mercado, ou seja, não foi elaborado um dicionário para o público escolar. Neste caso, os minidicionários foram os que alavancaram a proposta e, segundo Rangel (2011), isso se deveu às limitações orçamentárias e ao nível de escolaridade em jogo. Os minidicionários costumam ser obras simplificadas do dicionário geral de língua, o que não responde às necessidades de um estudante e, muitas vezes, são confundidos com o dicionário escolar pelo formato reduzido.

Krieger (2007) afirma que a obra chamada “mini-” nem sempre tem boa qualidade, já que a macroestrutura não é elaborada com fins próprios para ser um minidicionário. Simplesmente se cortam partes (eliminam verbetes, por exemplo) do dicionário geral, para obter-se um minidicionário.

No entanto, em 2005, um ponto positivo do programa foi o edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e da seleção de dicionários brasileiros da língua portuguesa para o PNLD/2006, e para incluir critérios às editoras. Isso promoveu uma melhora nas obras do tipo escolar. Segundo Krieger (2006, p.237), o PNLD dicionário de 2006 diferencia-se das versões anteriores em alguns aspectos:

- a) definição de uma tipologia de dicionários para a escola;
- b) adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizado do aluno;
- c) criação de acervos lexicográficos para a sala de aula;
- d) elaboração de manual do professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para uso produtivo;

e) exigência de explicitação da proposta lexicográfica.

Para os três tipos<sup>39</sup> de dicionários, foram estabelecidas quantidades de verbetes e propostas lexicográficas que se adequassem à idade e ao ano escolar do aluno. Por exemplo, que a obra estivesse adequada “à introdução do alfabetizando ao gênero dicionário”, para o tipo 1; “adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita”, para o tipo 2; e “orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental”, para o tipo 3 (KRIEGER, 2006).

Embora essas adequações tenham demonstrado mudança positiva ao motivar novos desafios no “fazer” lexicográfico por parte das editoras, é válido ressaltar que há muitos pontos ainda a serem aprimorados nas obras direcionadas ao aprendiz, especialmente em primar pela qualidade e não pela quantidade.

Após as inovações de 2006, o programa lançou outro edital em 2011 para as inscrições das editoras e nova avaliação para os acervos que seriam enviados às escolas pelo PNLD dicionário de 2012. Essa proposta assemelhava-se à de 2006, porém com o acréscimo da obra do tipo 4 destinado aos alunos do Ensino Médio.

Como podemos observar, a importância do dicionário é reconhecida pelo MEC, não só por incluir esse tipo de material como política pública na Educação, mas também pelos significativos avanços no decorrer desses anos. Isso demonstra a preocupação em aprimorar o programa que, uma vez implantado, requer mudanças para que não se torne ultrapassado.

Além disso, podemos mencionar os impactos causados na Lexicografia brasileira e no mercado editorial. Muitos dicionários passaram a ser editados e melhorados, na tentativa de atender às exigências dos critérios estabelecidos pelo MEC. Concomitantemente a esses avanços, a comunidade acadêmica começou a se interessar mais pelo tema, e vários trabalhos de pesquisa começaram a ser realizados, inclusive trabalhos práticos com o dicionário em sala de aula.

Sobre esse percurso do PNLD 2006 e 2012, Santos e Sousa (2015) observam que a proposta pretende que os alunos desenvolvam um letramento lexicográfico, ou seja, aprendam a utilizar o gênero dicionário<sup>40</sup> por meio do contato com os diferentes exemplares. Segundo os autores, esta ação vai ao encontro da criação dos acervos e da categorização das obras realizada pelo MEC.

---

<sup>39</sup> Mais informações sobre os tipos e as características dos dicionários do programa podem ser consultadas em Rangel (2011) e Krieger (2006).

<sup>40</sup> Pereira e Nadin (2019, p.12) apontam o dicionário como um gênero textual “uma vez que possui aspectos estruturais formais e funcionais mais ou menos estáveis que o caracterizam como tal.

Compartilhamos do argumento de que esse letramento lexicográfico apontado pelos autores se aproxima de uma atitude de desenvolvimento das habilidades para reconhecer as diferentes estruturas do dicionário e, conseqüentemente, para utilizar/consultar o máximo de informações que oferece a obra sem se limitar apenas à consulta do significado.

Entretanto, várias pesquisas demonstram que os dicionários são pouco utilizados (NADIN, 2016), e um dos motivos apontados é a falta de conhecimento da estrutura dessas obras. Ainda que as inovações de 2006 tenham-se preocupado em elaborar um manual para o professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, esse tema parece não estar solucionado<sup>41</sup>. Além disso, acrescentamos que, apesar de haver incentivo para se fazer uso ou haver esforço para que o dicionário chegue às escolas como políticas linguísticas e educacionais, não foi elaborado nem se estruturou uma política de formação aos professores para usarem com eficiência esses materiais.

Como o MEC demonstrou ter-se empenhado em políticas públicas dessa natureza, aguardamos que não as abandonem e que ampliem a proposta para os dicionários de línguas estrangeiras, especialmente os de língua espanhola, pois parece não haver um acervo suficiente nas escolas<sup>42</sup>. Neste momento, essa língua não é obrigatória no ensino regular; porém, considerando-se a situação de nosso País em relação à importância de sua aprendizagem e de seu ensino, que acontece nos Centros de Estudos de Língua, vemos que é oportuna e mister essa iniciativa para esses dicionários.

Neste momento, de acordo com a lei que rege a Educação de nosso País, a língua espanhola encontra-se à margem e não é obrigatória, nem facultativa sua oferta no ensino regular. A atitude do Governo Federal de revogar a lei do espanhol foi inapropriada e vai totalmente contra os princípios de política plurilinguística e multicultural que vivenciamos na contemporaneidade, requerida, solicitada e defendida pelos documentos como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Parâmetro Curricular Nacional, Orientações Curriculares Nacionais<sup>43</sup>. Estes últimos documentos foram elaborados pela gestão educacional do Governo Federal. Parece ser controverso que gestores que trabalham para a Educação do País pensem em melhorias, enquanto aquele que elabora e aprova a lei não atue na mesma direção e parece não atuar a partir dos mesmos princípios. Houve, portanto, motivações para práticas de progresso, mas logo houve uma desconstrução.

---

<sup>41</sup> A formação do professor será discutida na seção 3.

<sup>42</sup> Conforme demonstrou o contexto da pesquisa empírica para a realização deste trabalho de doutorado.

<sup>43</sup> E também, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular em que sua implementação se encontra em tramitação.

Sobre a possibilidade de o PNLD ampliar as propostas dos dicionários para a língua estrangeira, Krieger (2011, p.136) manifestou perspectivas positivas: “considerando algumas iniciativas do Departamento de Políticas de Ensino Fundamental e da Coordenação de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos da Secretaria da Educação Fundamental do Ministério de Educação”, acredita-se que haja vontade política no fomento ao uso do dicionário nas escolas para EF, EM e para as línguas estrangeiras. No entanto, seguimos à espera dessas iniciativas de fomento de dicionário de LE, dado que ainda não obtivemos êxito; apesar disso, o PNLD-Dicionários foi um importante passo para a Educação, e, de acordo com Krieger (2011), a escola não pode prescindir desse tipo de obra. Ademais, as diretrizes de seleção e de aquisição representaram um avanço no campo da Lexicografia para o País. A autora salienta que isso proporcionou princípios de adequação da obra ao nível de aprendizado dos alunos por parte das editoras; e para o professor, descortinou-se “a visão de que não há uma categoria específica de dicionário escolar, mas dicionários adequados à escola”.

Na sequência, vamos expor um breve estudo dos documentos oficiais da educação brasileira e destacar como o dicionário e o trabalho com o léxico estão contemplados no decorrer dos anos escolares e se a inserção desse material didático é visível nos documentos.

### **2.3.2 Os dicionários nos documentos oficiais da educação brasileira**

O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de língua estrangeira, editado em 1998, propõe quatro eixos dependentes em seus conteúdos de ensino para o terceiro e o quarto ciclos (Ensino Fundamental II): conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

O conhecimento de mundo refere-se aos recursos escrito e oral e à reflexão sobre as culturas. Seus conteúdos podem ser a vida da criança na escola, em família, no lazer; problemas ecológicos; convivência entre os amigos; etc. E o conhecimento sistêmico refere-se aos aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos; os conectores que indicam a relação semântica; a formalidade na fala e na escrita; reconhecimento dos diferentes tipos de texto; compreensão e produção de textos orais.

O conhecimento dos tipos de texto que serão utilizados: “na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala; no reconhecimento e na compreensão da organização textual; no reconhecimento da função social do texto; na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais, etc.)” (BRASIL/PCN, 1998, p.73). Os tipos de texto são determinados de acordo com aqueles que os alunos estão familiarizados na língua materna:

- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, **verbetes de dicionários**, receitas, estatutos, declarações de direitos (BRASIL/PCN, 1998, p.74, grifo nosso).

E as atitudes têm relação com o compreender e o ser compreendido (na fala e na escrita), bem como a valorização do conhecimento de outras culturas.

Embora fosse necessário incorporar na aprendizagem da língua estrangeira as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), o próprio documento identifica uma supremacia pela leitura. Isso se deve, segundo o documento, ao critério de relevância social, pois com exceção de algumas regiões turísticas e/ou comunidades plurilíngues, o uso da língua estrangeira está vinculado à leitura e, neste caso, consideram-se, por exemplo, os exames de vestibular ou de admissão a cursos de pós-graduação que requerem a habilidade de leitura<sup>44</sup>.

Entre um dos gêneros que o PCN coloca, com os quais o aluno está familiarizado e que será utilizado para leitura, compreensão, interação, etc., conforme mencionado nas citações acima, está o **verboete de dicionários**. Contudo, este gênero requer certas destrezas para compreendê-lo e bem utilizá-lo<sup>45</sup>.

Quando o documento trata das habilidades comunicativas, o uso do dicionário é indicado como recurso de apoio nas aulas de produção escrita de língua estrangeira:

- dicionário, mono ou bilíngue;
- glossário construído em sala de aula, constituído à medida que avancem os temas; uma possibilidade é haver um rodízio da responsabilidade das anotações entre os grupos de aprendizes, os quais estarão responsáveis por transmitir aos demais o registro feito em sala (BRASIL/PCN, 1998, p.100).

Além desses dois recursos, sugerem-se guias de apoio que contenham conjugações, elementos gramaticais e características dos gêneros em estudo. É importante ressaltar que o dicionário escolar costuma apresentar as conjugações, os elementos gramaticais e, dependendo do dicionário, este contém textos como modelos de cartas, e-mail, etc. Isto é, esses recursos são indispensáveis para a sala de aula. Falta, portanto, aprender a aproveitá-los adequadamente nas aulas por meio do dicionário, o que confirma nossa hipótese.

---

<sup>44</sup> Vale ressaltar que o PCN foi publicado em 1998, portanto já tem 20 anos. Nesse período outros documentos foram elaborados trazendo novas propostas metodológicas para o ensino.

<sup>45</sup> De acordo com o que está evidenciado na subseção 2.4.

Outrossim, o dicionário poderia ter sido sugerido pelo documento, como recurso para as demais habilidades, considerando seu potencial didático.

Neste tópico, o PCN trata sobre o código linguístico de natureza escrita comparado com o oral, já que, no contexto social brasileiro, o escrito é de acesso desigual ao oral. O aluno dessa fase (Fundamental II) está em “processo de construção de sua expressão escrita em língua materna” (BRASIL/PCN, 1998, p.98); por isso, será um desafio o processo de escrita em língua estrangeira. Neste sentido, é preciso que haja relação entre a tarefa a ser realizada e seu resultado: “que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos [...]” (BRASIL/PCN, 1998, p.99).

Por outro lado, as atuais políticas de internacionalização têm ganhado expansão e fomentam um caráter de conhecimento universal dos diferentes valores culturais transmitidos e intercambiados por meio da língua. Essa mobilidade de pessoas pelo mundo e a troca de experiências acadêmicas a que se tem incentivado, deveriam visar à preocupação pelo ensino das mais diversas línguas estrangeiras já desde a Educação Básica. No entanto, a hegemonia do ensino da língua inglesa que se observa presente no PCN, ainda em 1998, confirma-se pela revogação da Lei do Espanhol e pelo pouco incentivo ao ensino de maior diversidade das línguas estrangeiras.

O segundo documento que consideramos para análise foram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) – Linguagens-Códigos e suas Tecnologias, publicadas em 2006. Neste documento, há uma seção sobre os conhecimentos de língua portuguesa, os conhecimentos de línguas estrangeiras e uma sobre conhecimentos de espanhol (para mencionarmos as de estudos de língua). Entretanto, como nosso foco é destacar o dicionário, notamos que sua indicação como recurso didático é apenas sugerida uma vez: no capítulo 4, no item 3.4, sobre os materiais didáticos.

Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, **dicionários**, entre outros (OCN/BRASIL, 2006, p.154, grifo nosso).

Há uma valorização do uso do livro didático como recurso para as aulas. Isso é comentado na OCN, inclusive para esclarecer que este não é a única opção que o professor deva considerar, ainda que esse tipo de recurso tenha oferecido uma infinidade de tipos e com grande

variedade de linhas teóricas. Contudo, é preciso recordar que, ao adotar um material, as aulas poder-se-ão limitar, exclusivamente, àquele escolhido. Por isso, cabe ao professor modificar as estratégias.

Outro documento publicado, no ano seguinte (2007), foi o PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Este documento é mais positivo no que diz respeito ao uso do dicionário e sua indicação como material complementar em relação aos documentos mencionados anteriormente.

No tópico de aquisição de repertório vocabular, no capítulo de língua estrangeira, o documento não só sugere o dicionário como material a ser utilizado, mas também menciona a necessidade de se familiarizar com seu manejo. Ou seja, reconhece que, para aproveitar de forma eficiente o dicionário, é preciso saber manuseá-lo. Ademais, considera que fazer uso adequado do dicionário é uma competência a ser avaliada no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Dentre as atividades que o professor de língua estrangeira deve propiciar aos alunos, o documento inclui:

- a busca de palavras no dicionário e a escolha do sentido mais adequado a cada contexto entre as diferentes acepções;
- a busca, a partir de uma palavra em português, de seu significado mais adequado, em língua estrangeira;
- o desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);
- os diversos modos de, no dicionário bilíngue, acessar *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, gírias, entre outros;
- a mobilização da competência de decodificação dos verbetes – abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico, distribuição das palavras e expressões por ordem alfabética na descrição das acepções;
- outras informações culturais ligadas à língua estrangeira que o dicionário pode trazer (PCN+/BRASIL, 2007, p.105).

Todas incluem, ou podem incluir, ou são adequadas para serem realizadas com o dicionário. Ao falar das estratégias para as competências abrangentes, salienta que o aluno deve estar apto a consultar “lista de verbos irregulares, bem como gramáticas e dicionários, sempre que precisar” e com frequência, para que se beneficie de um acervo que possa ser facilmente lembrado (PCN+/BRASIL, 2007, p.109).

Ademais, o documento alerta que não adianta memorizar a lista de verbos irregulares em inglês ou as conjugações verbais do espanhol ou francês, se não for capaz de, entre outras habilidades, utilizar um dicionário. O documento também adere ao uso da obra lexicográfica nas situações-desafio em que se trabalham projetos, envolvem o estímulo ao desenvolvimento

de competências e habilidades para a pesquisa, dentre as quais envolve o emprego adequado do dicionário.

O currículo do Estado de São Paulo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, publicado em 2011, com orientações direcionadas ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, menciona o uso do dicionário apenas para as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa.

No ensino da língua portuguesa:

**Quadro 2:** Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

	6º ano EFII	7º ano EFII	8º ano EFII	9º ano EFII
1º bimestre	Conteúdo de estudo linguístico: Saber procurar informações complementares em dicionários, gramáticas, enciclopédias, Internet, etc.	--	Conteúdo de estudo linguístico: Pesquisa no dicionário.	--
2º bimestre	Conteúdo de estudo linguístico: Compreensão do sentido das palavras (em contexto de dicionário, em contexto de uso, na noção do radical das palavras, etc.)	--	--	--
3º bimestre	--	--	--	--
4º bimestre	--	--	--	--

**Fonte:** São Paulo-SEE, 2011.

**Quadro 3:** Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

	1º ano EM	2º ano EM	3º ano EM
1º bimestre	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	--
2º bimestre	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.  Habilidades: Localizar informações visando a resolver problemas, no campo das instituições linguística e literária, em dicionários, enciclopédias, gramáticas, Internet, etc.	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.
3º bimestre	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.
4º bimestre	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	Conteúdo de funcionamento da língua: Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia.	--

**Fonte:** São Paulo-SEE, 2011.

Com relação ao ensino de língua portuguesa, demonstrado nos quadros 2 e 3, especialmente no que se refere ao ‘Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio’, é possível constatar que o currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias apresenta-se assertivo no que se refere à ciência dos dicionários. Em conformidade com o exposto neste trabalho<sup>46</sup>, a Lexicografia e a Lexicografia Pedagógica ganharam espaço nas últimas décadas, e isso vem sendo, paulatinamente, demonstrado não somente pelo avanço de dicionários disponíveis gratuitamente online e por publicações de obras impressas voltadas para o ambiente escolar, como também confirmada pelas sugestões de utilização desses materiais didáticos pelos documentos que norteiam a Educação.

No ensino da língua inglesa, regularmente, apresenta para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio a habilidade a ser desenvolvida no primeiro bimestre: “Ler, compreender, analisar e interpretar: rótulos de produtos, placas e pôsteres, capas de revista, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais”.

E, no sétimo ano do EFII, também apenas no primeiro bimestre, outra habilidade menciona: “Reconhecer informações em um verbete de dicionário e localizar o significado de palavras”.

Com relação às orientações do ensino da língua espanhola, não é mencionado o uso do dicionário. Embora não se considere esse material ao tratar da língua espanhola e pouco se mencionar o uso do dicionário no caso da língua inglesa, no Quadro 3, temos de reconhecer que o trabalho com o vocabulário e com a obra lexicográfica alcançou espaço e foi considerado para o ensino da língua portuguesa, língua materna. Pela análise realizada neste item desta subseção, avaliamos de forma positiva, ainda que sutil, o reconhecimento e os avanços da Lexicografia por meio de políticas voltadas para o ensino.

Na próxima subseção, estudaremos o dicionário como um recurso didático nas aulas e, nela, serão expostas algumas de suas partes constitutivas que podem ser exploradas com os alunos. Além disso, comentar-se-á sobre alguns tipos de obras.

#### **2.4 O dicionário como recurso didático para a sala de aula**

Nesta subseção, apresentamos as partes constitutivas do dicionário e discutimos em que medida elas são valorizadas e exploradas na sala de aula. Ou seja, debatemos sobre aqueles itens que normalmente, ao consultarmos o dicionário, passam despercebidos, já que o

---

<sup>46</sup> Subseção 2.1 Lexicografia Pedagógica, p.29-32.

valorizamos, em geral, apenas como “obra de significados”. A maioria dos dicionários, possivelmente, contempla as características que mencionaremos, mas nosso propósito é reforçar o valor didático desses itens que podem ser explorados pelo professor com seus alunos.

Segundo Krieger (2007), ao dicionário é atribuído o estatuto de instância à legitimação de léxico, assumindo, portanto, o papel de código normativo de um sistema linguístico; com isso, goza de autoridade, apesar de ser consultado por todos os segmentos sociais e profissionais, principalmente para o conhecimento de significados de palavras. De outra forma, Landau (1989) tratou da autoridade do dicionário ao diferenciá-lo da enciclopédia; esta trata das coisas, enquanto aquele trata das palavras. Para o autor, dicionários são livros de referência, porque a palavra sugere autoridade.

Nessa perspectiva, as informações presentes nos dicionários podem provocar no aprendiz reflexões para além da língua, como reflexões sobre a cultura, sobre os hábitos, sobre as expressões populares, sobre as diferentes formas de nomear um referente ou diferentes formas de dizer “coisas”, etc. Gouws (2017) discorre sobre o efeito positivo que a obra *Lexicográfica* pode causar, na sociedade se consultada e, salientamos, bem interpretada: “para conseguir que essa influência tenha um efeito positivo na sociedade digital em que nos encontramos, os usuários não de confiar nos dicionários e aproximar-se deles, considerando-os fontes de conhecimento válidas e com autoridade”<sup>47</sup> (GOUWS, 2017, p.18).

No entanto, mesmo que reconheçamos que o dicionário tenha autoridade e seja um material de confiança para consultas no ensino e na aprendizagem de uma língua, notamos que há resistência em sua utilização, e essa atitude, muitas vezes, parte do professor. Na pesquisa empírica desta tese, houve momentos em que os professores relataram situações sobre suas experiências com dicionários, dentre as quais pudemos evidenciar essa resistência em relação ao uso da obra lexicográfica e por que não dizermos um certo preconceito<sup>48</sup>.

Conforme comentamos na introdução deste trabalho, é possível desmistificar o preconceito em relação ao uso do dicionário; para isso, são necessárias algumas medidas, como não generalizar os tipos de obras (tomá-las como iguais); desaconselhar o uso ou da obra monolíngue de língua materna, ou da obra bilíngue ou, ainda, da monolíngue de língua estrangeira. Sobre isso, Welker (2006) afirma que as generalizações indevidas são uma falha muito grave, pois especialistas em ensino de línguas e alguns professores desaconselham o uso

---

<sup>47</sup> Para lograr que esa influencia tenga un efecto positivo en la sociedad digital en la que nos encontramos, los usuarios han de confiar en los diccionarios y aproximarse a ellos considerándolos fuentes de conocimiento válidas y con autoridad (GOUWS, 2017, p.18).

<sup>48</sup> Conferir subseção 5.1.3 Descrição e análise do questionário final, na resposta à questão 3, p.152, para exemplificar.

de dicionários. Segundo o autor, essa opinião baseia-se em ideias sem fundamento empírico. O autor argumenta que, nas pesquisas sobre a utilização dos dicionários por aprendizes, devem-se considerar os seguintes fatores: lugar de aprendizagem, tipo de usuário, tipos de dicionário, língua, habilidade de uso do dicionário, tipo de situação de uso e local. Observar esses fatores é uma das medidas, antes de se produzir juízo sem análise crítica.

Outro motivo que impede uma aproximação do dicionário em relação à sala de aula ou entre dicionário e professor, está muito além de ser apenas pelo fato de se desconhecer “o que é um dicionário”. Conforme os resultados dos questionários aplicados aos professores<sup>49</sup> e das entrevistas realizadas aos pesquisadores (participantes de nossa pesquisa)<sup>50</sup>, o professor utiliza, com frequência razoável, e conhece, *grosso modo*, o dicionário. Segundo Krieger (2011, p.139), ocorre que:

[...] o professor tende a pensar que todas as obras são iguais e que os dicionários servem apenas para consulta e não para estudo. Não só os professores, como as pessoas em geral entendem o dicionário como algo muito simples, uma listagem de palavras, uma espécie de catálogo que dispensa, inclusive, um olhar crítico sobre a qualidade da obra. Além desses problemas, é também interessante observar que, geralmente, a escola não considera necessário instrumentar o aluno para manejar adequadamente o dicionário, instrumentando-o a beneficiar-se de sua riqueza informativa.

Nesse contexto, inserir o dicionário como um material para o apoio nas aulas é tratar de desvincular os conceitos e mitos negativos que geralmente se constroem em torno dessa obra. Baseados nestes motivos que acabamos de expor, desenhamos o curso<sup>51</sup> e as atividades<sup>52</sup> com o propósito de investigar como o professor se manifesta em relação ao dicionário como recurso didático. Procuramos expor as particularidades que talvez os consulentes menos procuram ou possam imaginar que é possível encontrar em um dicionário. Entretanto, vale ressaltar que o que comumente consultamos nesta obra (o significado/equivalente de palavras) já é fator que eleva sua utilidade, especialmente quando utilizada como um material didático complementar na aprendizagem de língua estrangeira; para tanto, faz-se necessário desvendar as demais utilidades e permitir que professores e aprendizes de línguas usufruam de todas as partes constitutivas do gênero dicionário.

Conforme salientamos anteriormente, nesta subseção, optamos por demonstrar algumas das características que compõem as partes constitutivas do dicionário e comentá-las, bem como discutir sobre alguns dos tipos de dicionários possíveis de serem utilizados como “escolar” ou

---

<sup>49</sup> Conferir 5.1.1 Descrição e análise do questionário inicial e 5.1.3 Descrição e análise do questionário final.

<sup>50</sup> Conferir 5.1.4 Descrição e análise das entrevistas.

<sup>51</sup> Conferir 4.2.2.2 Curso, e/ou apêndice 3.

<sup>52</sup> Apêndice 4, atividades.

“para estudante”, ou seja, dicionários voltados para a sala de aula e/ou aprendizagem de língua estrangeira – língua espanhola. A seleção dos tópicos que se encontram a seguir foi motivada por materiais e temas que nos direcionaram na elaboração do Guia teórico-metodológico (DE GRANDI, 2014) utilizado na pesquisa empírica desta tese.

### ➤ **Obras sobre o dicionário na sala de aula**

Elencamos, na sequência, algumas obras sobre o uso de dicionários no ensino de língua, motivo pelo qual as selecionamos para comentar, além de serem referências bibliográficas presentes neste trabalho.

A obra *El diccionario en la enseñanza del español*, de Martín García (1999, p.9), “está direcionada ao professor de espanhol como língua estrangeira, mas pode ser útil, ao mesmo tempo, a qualquer professor de espanhol que queira ensinar aos alunos o uso do dicionário”<sup>53</sup>.

*El uso del diccionario en el aula*, de Maldonado (2008), apresenta três tópicos que orientam o professor com relação ao uso do dicionário: (i) foca em pontos gerais sobre uso de dicionários, (ii) trata do uso do dicionário *en la enseñanza primaria*<sup>54</sup>, (iii) aponta o uso do dicionário *en la enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato*<sup>55</sup>. O ponto de partida da obra são os clichês sobre o dicionário: um dicionário não é para a vida toda, não serve para tudo e não são todos iguais. Apresenta questões para trabalhar o dicionário, otimizando-o na sala de aula. Também são propostos exercícios direcionados ao manuseio do dicionário, em que se trabalham a ortografia e a pronúncia, a morfologia, a sintaxe, o vocabulário e a diferenciação de registros.

*La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, de Alvar Ezquerro (2003), é uma obra eclética em seus temas e traz um panorama para o professor sobre vários aspectos que podem ser explorados no dicionário: ortografia, pronúncia, gramática, falsos amigos, sinônimo, antônimo, fraseologia, etc. Algumas dessas seções apresentam exercícios que os professores podem utilizar solicitando que os façam com dicionários.

*Descubre el diccionario*, de Heyns Jantz (2012), é um manual com orientações e atividades sobre as partes constitutivas do dicionário. Está dividido em quatro blocos. Geral: ensina o aluno a buscar informações a partir do *Diccionario del español usual en México*;

---

<sup>53</sup> está dirigido a los profesores de español como lengua extranjera, si bien puede resultar de utilidad, al mismo tiempo, a cualquier profesor de español que quiera enseñar el uso del diccionario a sus alumnos (MARTÍN GARCÍA, 1999, p.9).

<sup>54</sup> Corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>55</sup> Corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Específico: familiariza o aluno com as partes do verbete; Gramatical: ensina o aluno a resolver as dúvidas de gramática; Semântico: expõe as relações de significados, que tem a função de aumentar a compreensão do aluno para as comparações e hierarquizações de significado.

*Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, uma publicação do Ministério da Educação brasileiro, elaborado por Rangel (2012). É uma obra baseada nos dicionários do PNLD-dicionários de língua materna (língua portuguesa brasileira), que contribui para orientar o professor sobre o uso do dicionário por meio de instruções e de atividades de vocabulário.

### ➤ Os itens mais pesquisados em um dicionário

Azorín Fernández (2007) investigou o grau de integração que o dicionário tem no ensino da língua espanhola como língua materna e como segunda língua/língua estrangeira, e apresentou, nesta ordem, os itens mais pesquisados nos três níveis de ensino (*primaria, ESO, bachillerato*): significado, ortografia, sinônimos e antônimos.

Não diferencia muito quando Xatara, Bevilacqua e Humblé (2011) apresentam um capítulo “Conversando com usuários” e entrevistam tradutores e professores. Uma das perguntas é: quais as dúvidas que mais o motivam a procurar os dicionários? A resposta mais comum é o significado de palavras seguida de tradução de palavras, sinônimos e escrita correta.

Ambas as pesquisas, ainda que apresentem público-alvo diferente e em contextos diferentes, mostraram que o significado de palavras é a dúvida mais recorrente. Isso certifica o papel atribuído à obra lexicográfica de legitimação do léxico e de autoridade da língua, conforme apontado no início desta subseção (KRIEGER, 2007; LANDAU, 1989). Vale ressaltar que o resultado do questionário aplicado aos professores, neste trabalho, não foi diferente<sup>56</sup>.

### ➤ Tipo de dicionários pesquisados

Ruhstaller (2004) apresenta uma pesquisa realizada na Universidade de Málaga, sobre o hábito de pesquisa de estudantes de tradução, público, segundo o autor, relevante dada a familiaridade com o uso de dicionários. Apontou, portanto, a pesquisa, que esses estudantes preferem o dicionário bilíngue, com porcentagem bastante superior em relação ao monolíngue.

---

<sup>56</sup> Conferir Seção 5, subseção 5.1.1 Descrição e análise do questionário inicial (gráfico 5).

Essas preferências ocorrem porque o processo de codificação e de decodificação é solucionado de forma mais prática.

Durão e Andrade (2007, p.1090) afirmam que, dentro de uma amplitude de obras disponíveis, as “que o estudante de LE consulta com maior frequência são caracterizadas pelos dicionários bilíngues e semibilíngues”. Os autores concordam que o bilíngue e o semibilíngue são pontos de partida para o estudante desenvolver o conhecimento lexical.

Azorín Fernández e Martínez Egido (2009) discorreram sobre a preferência de o estudante de língua estrangeira utilizar um dicionário bilíngue para entender o significado de uma unidade léxica, especialmente nos níveis iniciais. E, logo que passam a possuir certo domínio da língua, preferem as definições que oferecem os monolíngues, “onde se encontram orientações mais precisas sobre como usar essa unidade”<sup>57</sup> (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.59).

Nota-se, portanto, nesses dois contextos, que os consulentes optam pelo dicionário bilíngue, especialmente nos níveis iniciais de aprendizagem e também os tradutores porque é instrumento fundamental para o seu trabalho. Ambos públicos não descartam a possibilidade de utilizar o monolíngue, já que este, em alguns casos, oferece maior precisão no entendimento e na seleção do significado mais adequado. Nosso contexto de pesquisa, *grosso modo*, também demonstrou tal resultado, embora um dos grupos tenha equiparado o uso entre bilíngue e monolíngue<sup>58</sup>.

### ➤ **As marcas de uso nos dicionários**

As marcas de uso são as informações do dicionário presentes na cabeça do verbete, geralmente por meio de abreviaturas, e dão alguma informação de uso sobre a palavra. Cada dicionário fixa a forma como fornecerá esse tipo de informação, porém Welker (2004) discorre sobre a diversidade como essas informações são apresentadas e variam entre os dicionários. O autor demonstra alguns exemplos e estudos realizados, salientando que, para o lexicógrafo rotular uma palavra de informal, coloquial e/ou chula (ou qualquer outra forma de marca), não é tão simples e para isso é necessário um levantamento minucioso<sup>59</sup>.

<sup>57</sup> [...] donde encuentran pautas más precisas acerca de cómo usar esa unidad (AZORÍN FERNÁNDEZ; MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.59).

<sup>58</sup> Conferir Seção 5, subseção 5.1.1 Descrição e análise do questionário inicial (gráfico 6).

<sup>59</sup> “o ideal científico seria fazer uma gigantesca pesquisa de campo” (BIDERMAN, 2000 *apud* WELKER, 2004, p.133).

Sobre as marcas de uso, Strehler (2001, p.172) comenta que a variação linguística pode “ser percebida numa perspectiva dialetológica a ser explicada através das noções de estratificação horizontal (regionalismos) e vertical (registros), ou percebida através da gramática gerativa”. Esta última dividida em dois grupos:

[...] o primeiro está ligado ao indivíduo propriamente dito e contém a variação no espaço (os regionalismos), a variação no tempo (arcaísmos) e a variação na sociedade (cultismo/ vulgarismo) [...]. O segundo grupo de variações está ligado à situação de comunicação e contém a variação temática e a variação relacionada ao grau de formalidade (STREHLER, 2001, p.172).

De acordo com o autor, as marcas de uso são um instrumento do lexicógrafo para indicar as variações e “parecem ser privilégio dos dicionários gerais, independentemente de eles serem bilíngues ou unilíngues, de língua ou enciclopédicos” (STREHLER, 2001, p.179). Além disso, recorda Strehler (2001) que o terminógrafo, em geral, não emprega marcas de uso, pois os termos são recortes da língua e já fazem parte de uma determinada língua de especialidade. Neste sentido, a marca de uso é uma informação importante de ser observada pelo consulente, uma vez que essa o ajudará a adequar o vocabulário à situação.

### ➤ **As páginas de instruções de uso**

De maneira geral, a parte central do dicionário são as palavras com as informações sobre elas; porém, em muitas obras, é possível encontrar “elementos externos”<sup>60</sup>, como:

[...] prefácio, lista de abreviaturas usadas no dicionário, informações sobre a pronúncia, resumo da gramática, lista de siglas e/ ou abreviaturas, lista de verbos irregulares, lista de nomes próprios, lista de provérbios, bibliografia, fontes, às vezes, certas curiosidades (WELKER, 2004, p.78-79).

Sobre a introdução do dicionário, o autor comenta que há divergências a respeito, pois alguns recomendam que seja sucinta, quando outros defendem uma apresentação detalhada para que o usuário possa aproveitar bem as informações contidas no dicionário. No entanto, apesar de ser um item importante no dicionário, é sabido que poucos usuários a exploram. A pesquisa de campo, realizada neste trabalho, trata sobre esse tema<sup>61</sup>; pareceu-nos, pois, conveniente

<sup>60</sup> Welker (2004) denominou “elementos externos” a partir de seus estudos realizados nas obras de Hausmann e Wiegand (1989), Boulanger (1995) e Hartmann e James (1998).

<sup>61</sup> A questão 2 do questionário inicial aos professores e a questão 3 da entrevista aos pesquisadores abordaram sobre as instruções de uso do dicionário.

dedicar-nos a observar se o professor demonstra importância às páginas com informações de uso disponíveis nos dicionários<sup>62</sup>.

Comentamos em várias oportunidades que o conhecimento claro e objetivo da obra lexicográfica pelo professor é importante para poder orientar seus alunos a usarem o dicionário de forma prática e dinâmica. Para isso, é preciso que o professor tenha estratégias para ensinar o aluno a pesquisar a informação e, eventualmente, é válido que lhe peça para recorrer às páginas iniciais do dicionário com a finalidade de fazê-lo entender que, nestas páginas, poderá obter esclarecimentos sobre os aspectos internos da obra lexicográfica. Igualmente, é preciso ressaltar ao estudante que os dicionários online também possuem esse tipo de informação: “instruções de uso”, com formas de acesso prático na página *web*.

### ➤ **Uso de dicionários eletrônicos**

Segundo Leffa (2006, p.323), o dicionário eletrônico, por ser um arquivo digital, é extremamente maleável e “pode ser facilmente compactado, ampliado e atualizado, sem grandes custos de produção”. Pode conter animação de som e vídeo com a característica que só aparece ao usuário quando solicitado; ainda, segundo o autor, “é impossível perceber um dicionário eletrônico em toda sua extensão”. Em seus estudos, Welker (2004, p.225) apontou dicionários eletrônicos como: “1. Usados no processamento computacional da linguagem natural; 2. Em CD-ROM; 3. *Online* (acessíveis na Internet); 4. Portáteis”.

As mudanças de suporte dos dicionários são inevitáveis e necessárias, porém reconhecemos que os dicionários em papel exigem um tipo de habilidade, enquanto os eletrônicos exigem outra maneira de manuseá-los. Além disso, há a falsa ideia de que os dicionários no suporte eletrônico são fáceis de se manusear e de que se encontra a informação facilmente. Podemos dizer, sim, que se encontra a informação com agilidade, pois com um “clique” é possível acessá-la rapidamente, mas, ao encontrá-la, é preciso ter habilidade para selecionar o que realmente está procurando ou necessita saber; por isso, manusear o dicionário eletrônico exige esforço e habilidade em relação a algumas características técnicas da obra lexicográfica.

Neste sentido, deparamo-nos com o mesmo dilema que tínhamos com os dicionários em papel: a questão da formação para se desenvolver as habilidades com relação ao reconhecimento das informações relativas à palavra que se procura, ou seja, às informações

---

<sup>62</sup> Podem ser conferidas nas seções de análise 5.1.1 e 5.1.4.

linguísticas e extralinguísticas como também a formação com relação ao suporte digital. Sobre isso Gouws (2017, p.19) afirma que, “no âmbito da Lexicografia, acreditamos que tanto a formação como a educação são obrigatórias na era digital, para assegurar –de forma respectiva– um uso eficiente do dicionário e um melhor planejamento e elaboração deste”<sup>63</sup>. Segundo o autor, o uso do dicionário será efetivo na sociedade quando a didática do dicionário ocupar um lugar específico.

O ensino insuficiente, ou talvez o “não-ensino” – ao aluno e ao professor – em relação aos dicionários impressos, observado e discutido por nós neste trabalho, também foi observado por Gouws (2017) com relação aos dicionários em suportes digitais. O autor afirma que:

Na era digital, no entanto, este tipo de problema já não é tão relevante: necessitamos conhecer e, portanto, investigar novas formas e métodos, não só para melhorar o ensino das habilidades referenciais<sup>64</sup>, mas também para adquirir um novo modelo pedagógico que possa acolher esta importante atividade<sup>65</sup> (GOUWS, 2017, p.20).

Essa nova forma de manusear os dicionários deverá estender-se pela didática de dicionários, conforme apontada pelo autor, com a mesma finalidade proposta aos dicionários impressos: formar o professor para sua adequada utilização.

### ➤ **Tipos e características dos dicionários escolares**

Damim e Peruzzo (2006), a partir de três parâmetros (fenomenológicos, linguísticos, funcionalidade<sup>66</sup>), mostram o que há de comum entre os dicionários escolares e salientam que este tipo é heterogêneo. Após a seleção das obras e a análise, as autoras verificaram a existência de cinco tipos de dicionários escolares: infantil, para iniciantes, padrão, míni e enciclopédico.

Detemo-nos nas características apresentadas do dicionário escolar padrão.

Suas informações microestruturais são bastante similares àquelas oferecidas pelo dicionário geral. Costuma apresentar classe gramatical, flexões, palavras derivadas, locuções, sinônimos, antônimos, pronúncia e conjugação verbal. A

<sup>63</sup> En el ámbito de la lexicografía creemos que tanto la formación como la educación son obligatorias en la era digital, para asegurar —de forma respectiva— un uso eficiente del diccionario y una mejor planificación y elaboración del mismo (GOUWS, 2017, p.19).

<sup>64</sup> A destreza referencial, segundo o autor, objetiva oferecer fundamentos aos usuários sobre as destrezas necessárias para manusear os dicionários online e as fontes de informação.

<sup>65</sup> En la era digital, sin embargo, este tipo de problemas ya no es tan relevante: necesitamos conocer y, por tanto, investigar nuevas formas y métodos, no solo para mejorar la enseñanza de las destrezas referenciales, sino también para adquirir un nuevo marco pedagógico que pueda acoger esta importante actividad (GOUWS, 2017, p.20).

<sup>66</sup> Fenomenológicos têm relação com as características de tamanho, por exemplo; apesar de não ser um critério seguro as autoras percebem a tendência de que quanto maior o dicionário escolar, mais jovem é seu usuário. Linguísticos têm relação com as línguas (número) ou teoria da linguagem – bilíngue ou monolíngue – segundo alguns critérios: tipo de informação, forma de acesso, densidade da nomenclatura, tipo de linguagem, informações microestruturais. Funcionalidade tem relação com o consulente e o uso que fará da obra: unidades da macroestrutura, função, contexto de uso, presença de ilustração e projeto gráfico.

diferença essencial de um e outro é o tratamento dado às definições. [...] O propósito pedagógico também pode revelar-se de outras maneiras: pela presença de ilustrações e informações úteis para o aprendizado nos apêndices (DAMIM; PERUZZO, 2006, p.103).

O “tratamento dado às definições”, mencionado pelas autoras, deve-se às adequações realizadas para o perfil do usuário. As autoras ressaltam que, ao falarem em “dicionário escolar padrão”, não pretendem emitir valores e classificá-lo como melhor, apenas utilizam dessa forma em oposição ao minidicionário e recordam o fato de, no Brasil, estes dicionários terem sido utilizados indiscriminadamente por décadas.

Outrossim, Krieger (2007) comenta que, na Lexicografia voltada para a escola, predomina a ideia de que minidicionário é escolar. Nota-se, portanto, esse vínculo de dimensão reduzida associado à obra escolar e não pelo fato de a obra ser adequada para o ensino de língua. Ainda há de se mencionar, segundo Krieger (2007, p.305), que a obra mini nem sempre tem uma boa qualidade, já que esta não é elaborada com fins próprios para o uso daquela macroestrutura e, sim, é uma redução. Seu perfil é mais de “uma obra que sofreu cortes, do que estruturada propriamente para o aprendiz. A redução do número de verbete nem sempre é criteriosa, ocasionando lacunas inexplicáveis que trazem prejuízo à qualidade da obra”.

Ainda segundo a autora, para a escolha de uma obra para a escola, o professor deve considerar três componentes basilares: “a constituição do repertório léxico; o conjunto das informações apresentadas no verbete, e o tratamento dos dados” (KRIEGER, 2007, p.304). Os ensinamentos Fundamental e Médio são etapas buscam atender a necessidades específicas e comportam perfis de discentes diferentes. Possivelmente, o aluno será beneficiado pelo uso do dicionário se for adequado ao seu nível escolar; por isso, é preciso que o professor o avalie criteriosamente apoiado no material didático. Ademais, devem-se considerar as diretrizes curriculares de cada nível, o contexto sociocultural e geográfico a que estão inseridos, além do uso da língua portuguesa em suas especificidades (no caso da língua materna para o contexto brasileiro).

Há de se considerar, inclusive, que um dicionário “escolar” ou “para estudantes”, como tem sido denominado no Brasil, é produto de uma das Ciências do Léxico, em uma de suas vertentes denominadas de Lexicografia Pedagógica. Além disso, é válido salientar que, além de vários aspectos, conforme destacamos nesta subseção, essa área de estudo tem-se preocupado em construir parâmetros para a produção de dicionários voltados para a sala de aula e, conseqüentemente, a inclusão de itens que colaborem para o melhor desenvolvimento da aprendizagem de língua e que atenda a suas necessidades como aprendiz. Por isso, ressaltamos

que a presença de colocações e expressões populares de uma língua, informações pragmáticas, definições claras, exemplos de uso e ilustrações são alguns dos elementos que precisariam compor uma obra para caracterizá-la como Pedagógica.

Passaremos à última subseção, onde trataremos sobre a competência léxica e o dicionário nessa perspectiva do ensino.

## 2.5 O dicionário e a perspectiva léxica no ensino

Quando se aprende um novo código linguístico, não nos desvinculamos de nossa língua materna. Sobre isso, o PCN+ expõe que o professor de língua estrangeira deve utilizar os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos para convergir e contrastar pontos que os levem frente a situações reais do idioma. O documento salienta com relação à disciplina de língua estrangeira que, ao traduzir um texto, o “aluno deve fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas que melhor reflitam o texto original, num processo de transcrição linguística representado pela transposição textual de uma língua para a outra” (PCN+/BRASIL, 2006, p.96).

Certamente, a tradução a que se refere o documento trata-se de o aluno buscar itens lexicais que lhe proporcionem a compreensão textual<sup>67</sup> e, a partir deste exercício, não só conhecer os novos itens lexicais, mas também realizar uma reconstrução do texto para o entendimento global deste.

Trabalhar por analogias ou oposições entre palavras a partir de temas é mais produtivo do que propor a simples memorização de listas de vocábulos dissociados de contextos. Não se espere, contudo, que o aprendizado de línguas estrangeiras não exija memorização. No entanto, alunos adolescentes e adultos não utilizam os mesmos processos de aprendizado linguístico usados por crianças. O trabalho por temas e áreas de conhecimento, além de favorecer a interdisciplinaridade, propiciará aquisições contextualizadas de vocabulário, tornando fértil o recurso à memorização que, descontextualizado, em forma de listas intermináveis, sempre cairá na esterilidade (PCN+/BRASIL, 2007, p.105).

Por isso, para “tornar fértil a memorização” e construir a aprendizagem do léxico, é preciso desenvolvê-la gradativamente com leituras e consultas de forma que esse processo

---

<sup>67</sup> Teoricamente, o processo de tradução é bem mais complexo e envolve técnicas específicas que podem ser consultadas em Arrojo (1999).

contribua, paulatinamente, para que as palavras comecem a fazer parte do repertório vocabular do aluno.

Ao comentarmos na subseção anterior (p.49) que o dicionário tem por qualidade intrínseca resolver dúvidas de vocabulário, chamávamos a atenção para o fato de que essa é uma qualidade que o eleva como obra de consulta, especialmente para resolver as dúvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira. E, destacamos, particularmente, o caso da aprendizagem da língua estrangeira pelo motivo de esse aluno necessitar de certa quantidade de vocabulário para comunicar-se ou bem entender textos, conforme supracitamos algumas questões apontadas pelo PCN+.

Com relação ao processo de aprendizagem de uma língua e do vocabulário em particular, Cervero e Castro (2000) discutem que alguns fatores o determinam: onde se aprende (no país de língua-meta ou não); como se aprende; quem aprende (hábitos de aprendizagem); para que aprende; e por que aprende. Notamos que, dependendo do nível de maior ou menor interesse em cada um desses fatores, o aprendiz terá êxito com relação ao vocabulário de maneiras diferentes. As autoras salientam que a aprendizagem do léxico é enriquecedora, mas apresentam dificuldades aos professores e aos alunos dados a dimensão, a sistematização, mobilidade e o significado do léxico de uma língua<sup>68</sup>.

Propondo a obra lexicográfica como motivadora na aprendizagem do léxico, Perez Serrano (2017) disserta que os dicionários de colocações são recursos inestimáveis para os aprendizes de segunda língua, não só para aprender os “blocos léxicos”, como também para memorizá-los devido ao exercício de busca que realizam. Além disso, salienta a autora que:

Pode-se entender o dicionário não só como uma ferramenta para sair de um apuro e encontrar uma palavra ou uma colocação em algum dado momento no processo de produção ou recepção –*instrumento de reparação*–, mas também como um *instrumento de aprendizagem*. Acreditamos que é importante insistir nesta segunda dimensão do dicionário como instrumento para aprender vocabulário porque no ensino se privilegiou a visão do dicionário como instrumento de reparação e que nos pode oferecer ajuda nas tarefas de decodificação<sup>69</sup> (PEREZ SERRANO, 2017, p.72, grifos da autora).

<sup>68</sup> Dimensão do léxico refere-se ao cópús aberto com constantes incorporações de termos e à infinidade de vocábulos. Sistematização: o léxico é mais difícil de ser sistematizado comparando com a gramática, por exemplo, pois é possível sistematizar parcela dele. Mobilidade: as mudanças são mais rápidas e frequentes, pois novas palavras surgem, morrem ou ampliam o significado. Significado: o número de acepções de uma palavra demonstra o caráter polissêmico das palavras e, conseqüentemente, uma economia linguística (CERVERO; CASTRO, 2000).

<sup>69</sup> El diccionario se puede entender no solo como una herramienta para salir de un apuro y encontrar una palabra o colocación en un momento dado en el proceso de producción o recepción –*instrumento de reparación*–, sino también como un *instrumento de aprendizaje*. Creemos que es importante insistir en esta segunda dimensión del diccionario como instrumento para aprender vocabulario porque en la enseñanza se ha privilegiado la visión del diccionario como un instrumento de reparación y que nos puede ofrecer ayuda en tareas de decodificación (PEREZ SERRANO, 2017, p.72).

Essa visão de dicionário para a compreensão, em detrimento da produção, é comum, e inclusive as obras bilíngues, geralmente, apresentam menos informações na função de produção e valorizam mais a função de compreensão. Já o dicionário monolíngue não tem como principal característica a função de produção, porém pode auxiliar nesse processo.

Sobre esse tema, ainda, manifestaram-se Azorín Fernández e Martínez Egido (2009, p.58) para os quais, “tradicionalmente, a Lexicografia concebeu o dicionário como uma ferramenta orientada fundamentalmente à descodificação [...]”<sup>70</sup>. Com isso, segundo os autores, a função de codificação ficou reduzida a algumas observações gramaticais.

Além disso, Perez Serrano (2017) chamou a atenção para o fato de o dicionário ser muito mais um *reparador* que um *instrumento de aprendizagem*. Conforme já é de nosso conhecimento e fora mencionado por alguns autores, o dicionário não é potencializado nas aulas de língua (KRIEGER, 2007; NADIN 2013), e esse fator pode impedir que o utilizemos como *instrumento de aprendizagem* e funcione somente como *instrumento reparador* porque insistimos em recorrer a ele de forma esporádica.

Mesmo apresentando algumas carências<sup>71</sup>, o dicionário como obra de consulta colabora para o ensinar e o aprender língua, desde que, quando e sempre, haja constante atitude de consulta. Desse mesmo modo, expõe Alvar Ezquerria (2003, p.12):

No ensino e aprendizagem do léxico da língua, e dos vocabulários particulares, o dicionário, como obra onde se buscam palavras, pode nos oferecer inestimável ajuda, mesmo não havendo um dicionário válido para todas as necessidades, não em vão o dicionário é um instrumento, e como tal instrumento está destinado a alguns fins concretos, diferentes em cada um deles.<sup>72</sup>

Ao assumirmos a necessidade de se reconhecer as partes constitutivas e os recursos informativos do dicionário<sup>73</sup>, queremos demonstrar que o professor possui material e condições

---

<sup>70</sup> Tradicionalmente, la lexicografía ha concebido el diccionario como una herramienta orientada fundamentalmente a la descodificación. (AZORÍN FERNÁNDEZ, MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.58).

<sup>71</sup> Sobre as carências de um dicionário, entendemos que não nos cabe analisá-las, nem ressaltá-las, considerando que é possível fazer um bom uso da obra lexicográfica; porém, para situar o leitor, esclarecemos que podem ser a ausência de características ou informações pedagógicas em um dicionário chamado de “escolar” ou “para estudante”, consoante o descrito na subseção anterior 2.4.

<sup>72</sup> En la enseñanza y aprendizaje del léxico de la lengua, y de los vocabularios particulares, el diccionario, como obra en la que se recogen palabras, puede prestarnos una inestimable ayuda, aunque no hay un diccionario válido para todas las necesidades, no en vano el diccionario válido para todas las necesidades, no en vano el diccionario es un instrumento, y como tal instrumento está destinado a unos fines concretos, distintos en cada uno de ellos. (ALVAR EZQUERRA, 2003, p.12).

<sup>73</sup> Conforme demonstramos na subseção 2.2 sobre as perspectivas da LP no ensino, comentamos sobre a particular atenção que deve ser dispensada ao conhecimento das partes constitutivas do dicionário escolar para o

para desenvolver um trabalho voltado para o léxico. Se o professor incluir com desenvoltura o dicionário nas atividades, isso implicará, certamente, um trabalho profícuo em sala de aula com relação ao desenvolvimento da competência léxica, já que os dicionários só têm sentido para o estudante se souber manuseá-lo e entender o que está buscando e para quê.

Segundo Baralo (2007, p.384-5), “a competência léxica está constituída pelo conjunto das relações: por associações fônicas, morfológicas, léxicas, semânticas, discursivas, socioculturais, intralinguísticas e interlinguísticas entre as unidades constitutivas do léxico”<sup>74</sup>. Segundo a autora, o conhecimento de uma palavra é uma “representação mental” integrada por componentes cognitivos inconscientes e conscientes que se assemelham a uma “rede confeccionada com diferentes fios, cada um dos quais proporciona algum tipo de conexão”<sup>75</sup>. Fator que proporciona a um falante nativo ou a uma criança reconhecer, intuitivamente, a unidade “palavra” sem ser consciente de conceitos aos quais o linguista recorre (morfemas, lexias, etc.). “A competência léxica está também intimamente relacionada e mediada pelo conhecimento de mundo do falante, por suas competências gerais”<sup>76</sup> (BARALO, 2007, p.385).

A partir da mesma concepção de Baralo (2007), Azorín Fernández e Martínez Egido (2009, p.57) expõem competência léxica como “um variado conjunto de saberes e habilidades que interseccionam com outros componentes de natureza linguística e experiencial”<sup>77</sup>.

Observa-se que os componentes próprios de uma língua (morfema, fonema, significado e sintaxe) não são suficientes para dar à unidade “palavra” uma “representação mental” completa. São necessários, segundo o exposto, elementos diversos em que insiram a palavra nas situações do dia a dia dos falantes para ganhar suas variadas facetas.

Não obstante ao exposto, em um estudo sincrônico, Jiménez Catalán (2002, p.152) recopila definições de competência léxica para sistematizar e contrastar as tendências desses trabalhos e, nesta análise, entendeu o termo, “tanto no sentido do conhecimento que se deve possuir para poder utilizar a palavra com propriedade, como no sentido da capacidade de

---

reconhecimento de suas características pelo professor e, na sequência, reafirmamo-las na subseção 2.4 do dicionário como recurso didático.

<sup>74</sup> La competencia léxica está constituida por el conjunto de las relaciones: por asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas entre las unidades constitutivas del léxico (BARALO, 2007, p.384-5).

<sup>75</sup> [...] una red entretejida con diferentes hilos, cada uno de los cuales proporciona algún tipo de conexión (BARALO, 2007, p.385).

<sup>76</sup> La competencia léxica está también íntimamente relacionada y mediatizada por el conocimiento del mundo del hablante, por sus competencias generales (BARALO, 2007, p.385).

<sup>77</sup> un variado conjunto de saberes y habilidades que interseccionan con otros componentes de naturaleza lingüística y experiencial (AZORÍN FERNÁNDEZ, MARTÍNEZ EGIDO, 2009, p.57).

reconhecer, aprender, recuperar e relacionar as distintas palavras a nível oral e escrito”<sup>78</sup>. Além disso, a pesquisadora ressalta a dificuldade de se estabelecer uma definição para competência léxica, considerando a natureza “*multifacética*” (entendemos multifacetada) da palavra e sustenta essa definição baseada em quatro diferentes dimensões: linguística (morfológica, fonológica, semântica e sintática); sociolinguística (os determinados contextos da palavra); psicolinguística (reconhecimento da palavra); e pedagógica (critérios de dificuldades de aprendizagem).

Por outro lado, é preciso considerar o que nos explica Sánchez Pérez (2009, p.271, grifo do autor) sobre o método léxico: “Em relação com a aprendizagem, recorda-se que esse método *não é linear*, como poderia levar a pensar a organização de materiais nos livros de textos, ou o desenvolvimento das classes de língua estrangeira ao longo do curso acadêmico”<sup>79</sup>. O autor salienta que cada um aprende de maneira diferente, alguns mais rápido, outros menos; além disso, ressalta o fato de que se aprende com frequência por ciclos pouco definidos e que não os controlamos, e varia de um aluno para outro (aprendizagem visual, cognitiva, afetiva...). Segundo o autor, isso é válido no momento de o docente preparar sua aula para adaptar o ensino ao grupo, pois adaptá-lo às características individuais de cada aluno seria uma ilusão.

Estas propostas sobre o estudo e a aprendizagem do léxico vão ao encontro do fato de que não é possível desenvolver as competências separadamente, de modo que elas não são isoladas umas das outras. Em certa medida, para o aprendiz fazer uso de sua competência léxica, ele também precisa desenvolver a competência linguística e a comunicativa, porque não lhe será de todo útil conhecer certa quantidade de vocabulário se não for capaz de integrá-lo adequadamente em suas produções escritas e orais. A competência léxica, portanto, ainda que trate diretamente dessa capacidade de saber e conhecer o vocabulário, trata principalmente do “como” se é capaz de conectar esse saber às demais competências para se usar uma língua com mais ou menos desenvoltura e destreza.

Diante disso, é possível propor que, para o desenvolvimento de manusear a rede de conexões entre as palavras, motivar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos (SÁNCHEZ PÉREZ, 2009), relacionar as distintas palavras no nível oral e escrito (JIMÉNEZ CATALÁN, 2002), interseccionar a natureza linguística e semântica (AZORÍN FERNÁNDEZ;

---

<sup>78</sup> tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para poder utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer, aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito (JIMÉNEZ CATALÁN, 2002, p.152).

<sup>79</sup> En relación con el aprendizaje, se recuerda que éste *no es lineal*, como podría llevar a pensar la organización de los materiales en los libros de texto, o el desarrollo de las clases de lengua extranjera a lo largo del curso académico (JIMÉNEZ CATALÁN, 2002, p.271).

MARTÍNEZ EGIDO, 2009), e construir um conjunto de relações por associações entre as áreas do conhecimento (BARALO, 2007), o dicionário é um recurso indispensável para a sala de aula no sentido de que pode colaborar nesse complexo processo e, por consequência, na aprendizagem do léxico e do idioma.

O professor pode lançar mão do dicionário como um material didático complementar em suas aulas para pesquisas ao desenvolver atividades, leituras, produções de textos orais e escritos, jogos, entre outros, que verificar ser necessário. Pode, também, incentivar o uso da obra lexicográfica que vai aprimorando-se com o passar do tempo em novas edições impressas e eletrônicas, pois, conforme já apontado no início desta subseção, as carências não podem impedir o uso de obras com vantagens que se sobressaem. Além disso, é válido ressaltar que, ainda que haja entradas que não proporcionem os dados suficientes que associem a forma léxica à sintaxe e à semântica correspondente<sup>80</sup>, o uso do dicionário não fica impedido e não significa que seja dispensável.

---

<sup>80</sup> La información referencial que se ofrezca facilitará la hipótesis de interpretación que pueda hacer el que aprende. De ahí que no siempre es una buena solución ante una necesidad léxica el uso de un diccionario, cuya entrada no proporcione todos los datos que se necesitan para asociar a la forma léxica la categorización sintáctica y semántica correspondiente (BARALO, 2007, p.35).

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De facto, é forçoso que todos nós, professores, nos convençamos, de uma vez por todas, que, para uma boa relação de ensino/aprendizagem, é muito mais importante o professor do que os programas e os manuais adoptados. Na realidade, um bom professor tem sempre a possibilidade de ultrapassar eventuais deficiências dos programas e dos manuais, enquanto um mau professor nem sequer é capaz de explorar as potencialidades desses mesmos elementos (TORRÃO, 1997, p.178).

Para esta seção, fizemos uma seleção de dados e estudos sobre a formação de professores dentro das vertentes em foco neste trabalho: a língua espanhola e a Lexicografia Pedagógica. Entretanto, também comentamos alguns aspectos gerais sobre este tema no contexto do Brasil.

Não serão abordadas as questões específicas sobre a Educação brasileira, tampouco especificidades sobre a Formação do Professor no Brasil, uma vez que não é o foco desta pesquisa, também porque estes temas proporcionam amplo espaço de discussões e trabalhos de diferentes naturezas. No entanto, reconhecemos que há entrelaçamento e interdisciplinaridade quando nos referimos ao ensino e à aprendizagem de língua espanhola, e a formação de professor de língua estrangeira, particularmente com relação a sua formação em Lexicografia Pedagógica. Trata-se, neste caso, de discutirmos um aspecto que colabora com a atuação do docente que é parte da Educação. Portanto, o objeto desta tese não nos permite negligenciar uma reflexão com relação à situação que vivemos e que nos permita reunir noções do lugar em que estamos inseridos e quais as condições para a execução de propostas que julgamos diferenciadas e necessárias para a sala de aula no que tange ao uso de dicionários.

#### 3.1 Algumas questões sobre formação de professores no Brasil

Ao lançarmos um olhar para a educação brasileira, não nos surpreende que os problemas e as dificuldades se sobressaiam. Mas projetos e intenções de melhoria estão sendo adotados, não somente na Educação, mas também em vários âmbitos sociais e, em muitos casos, com comprometimento e zelo para que esse avanço se acelere.

É por meio de uma Educação bem sistematizada e estruturada que um país cresce social, política, cultural e economicamente. Para isso, é necessário que haja professores bem formados para conduzir os diversos saberes que compõem a sociedade. Essa concepção, como comumente acontece, parece colocar a responsabilidade do desenvolvimento do país a cargo de

um único profissional: o professor. No entanto, é preciso reconhecer que mais precisamente nas últimas décadas é que se demonstrou preocupação para uma formação adequada desse profissional a qual atenda às mudanças ocorridas e requeridas.

Neste sentido, chama a atenção algumas iniciativas, como o movimento da sociedade brasileira “Todos Pela Educação” (TPE), fundado em 2007, que “tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade” (TPE). Em fevereiro de 2014, este movimento recebeu qualificação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público e de acordo com sua página oficial, seus representantes são “gestores públicos, educadores, pais, alunos pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade” (TPE).

O movimento estipulou 5 metas para serem alcançadas até 2022, e em 2010, adotou 5 Bandeiras das quais nos interessa chamar a atenção para uma delas: “A melhoria da formação e da carreira do professor”. No ano de 2014, foram identificadas 5 Atitudes, dentre as quais destacamos a primeira: “Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento”<sup>81</sup>, pois o professor bem preparado possibilita e garante aos estudantes capacidade de aprender e desenvolver-se como cidadão crítico e conscientes de seu papel na sociedade.

Nesta perspectiva, Santana Matheus (2017), ao apresentar o movimento Educação para Todos<sup>82</sup>, demonstrou que o discurso oficial trouxe resultados efetivos (aumento em taxas de aprovação, diminuição nas taxas de abandono e melhor atendimento aos alunos). No entanto, evidenciou que o movimento tem parcerias com organizações empresariais e com o Instituto Ayrton Senna, por exemplo, “que se inserem em uma lógica na qual a qualidade da educação é definida de cima para baixo, num alinhamento com as agências internacionais e com o capital internacional” (SANTANA MATHEUS, 2017, p.35).

Em 2009, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que consolidou a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009<sup>83</sup>. Na época, a medida adotada foi em decorrência dos dados do censo escolar de 2007, que apontavam cerca de 600 mil professores em exercício na Educação Básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas

---

<sup>81</sup> Mais informações sobre as metas estipuladas, as demais bandeiras e as atitudes e o movimento podem ser consultados na página <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pagina-inicial/>>

<sup>82</sup> Educação para Todos – EPT, que diz respeito a um compromisso firmado por 164 governos que se reuniram na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, em abril de 2000 (SANTANA MATHEUS, 2017, p.35).

<sup>83</sup> Revogado pelo Decreto 8.752/2016.

diferentes das licenciaturas que se formaram<sup>84</sup>. Este Plano elaborou uma agenda com disponibilidade de vagas em cursos de Licenciaturas – presenciais e a distância – em Instituições de Ensino Superior, na intenção de formá-los no decorrer dos cinco anos subsequentes.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, pela Lei n. 13.005, que assumiu o compromisso de eliminar desigualdades na Educação brasileira. As diretrizes dessa Lei são ações de política pública urgente pelas quais o Brasil precisa incluir como objetivo e para isso foram estipuladas 20 metas que devem ser alcançadas até 2024. As chamadas metas estruturantes versam sobre a garantia do direito à Educação Básica de qualidade e à universalização da alfabetização. Outras metas referem-se à redução das desigualdades e à valorização da diversidade. Um terceiro grupo de metas está relacionado à valorização dos profissionais da educação, pois o sucesso de uma boa política educacional depende de professores motivados a se relacionarem com os alunos e com os projetos que, juntos, executarão na escola em que atuarem. “Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada, e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da Educação Básica pública” (BRASIL, 2014, p.12-13).

As metas 15, 16, 17 e 18 estabelecem uma política de valorização do professor e, de forma geral, elas pretendem assegurar a todos os professores a formação específica de ensino superior para atuação na Educação Básica, além de formação continuada em nível de pós-graduação nas áreas que atuarem, pelo menos 50% dos professores, de acordo com a meta 16.

O quarto grupo de metas diz respeito ao ensino superior e, por último, as metas são referentes ao financiamento para a execução do plano de educação<sup>85</sup>.

Tais esforços e postura do Ministério da Educação, bem como de diversos Órgãos do governo e da sociedade são válidos e faz-se necessário que sejam cada vez mais expressivos para que avanços contundentes ocorram; no entanto, a realidade que vivenciamos ainda se mostra bem diferente do que escreve a teoria. Neste sentido, é importante que se encontrem soluções para mudar as situações mais emergentes e atentar-se para questões que são determinantes.

Há pesquisas que mostram que “um dos pontos nevrálgicos tem a ver com o capital humano” (ABRÚCIO, 2016, p.11), ou seja, a peça central para atingir equidade na educação é

---

<sup>84</sup> Informações da página do MEC que podem ser conferidas em <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>

<sup>85</sup> Mais informações sobre o Plano Nacional de Educação podem ser acessadas na página <<http://pne.mec.gov.br/>>

a formação do professor, tanto a formação inicial quanto a continuada. Segundo o autor, este tema ganha relevância no Brasil por quatro motivos: os baixos resultados do ensino público nos exames nacionais e internacionais; a aposentadoria de elevado número de professores nos próximos anos; as reformas do Plano Nacional de Educação que se articulam com a melhoria da formação de professores; e as reformas que ocorrem no mundo, que podem dialogar e serem adaptadas a nossa realidade.

Abrúcio (2016, p.17) realizou uma pesquisa cujo objetivo “foi encontrar diagnósticos, medidas consensuais e pontos de discordância”, e propor estratégias de aperfeiçoamento na formação dos professores. Esse tipo de pesquisa, segundo o autor, não é comum no Brasil, “mas tem sido utilizada internacionalmente quando se pretende construir cenários e ações de mudança envolvendo os próprios atores na produção de soluções de políticas públicas”.

Observa-se que pesquisas dessa natureza precisam ocorrer com mais frequência e com olhar para dentro da escola, as quais possam explicitar as lacunas e estabelecer planos que vinculem o trabalho dos que são responsáveis por emitir as regras da Educação; dos que são responsáveis por formar o “capital humano”; do próprio “capital humano” que estará presente na sala de aula e/ou na gestão de uma escola; e do aluno, alvo de todo empreendimento e esforço para que se lhe ofereça um ensino de qualidade e se tenha resultados positivos para o País em termos de cidadãos críticos com capital intelectual competente para desempenhar de forma adequada diferentes papéis na sociedade.

É fundamental incorporar os diversos campos de atuação e pesquisas das universidades públicas e privadas, mais precisamente os cursos que formam professores, ao trabalho que é desenvolvido nas escolas de Educação Básica. Este tema de integração já discutido na literatura da Educação brasileira também é citado por Abrúcio (2016) e Gatti et al. (2011), que além de apresentarem dados sobre a realidade da formação do professor e sobre sua atuação, apontam outras referências que ora são mais epistemológicas, ora mais empíricas e demonstram especificidades da vivência do professor e as condições do cotidiano nas escolas.

Um programa que visa a essa integração entre universidade e escola é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). É coordenado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e seu objetivo é “incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica” (BRASIL, 2010, artigo 3º, inciso I). Os demais incisos deste artigo do Decreto reafirmam esse compromisso de articular o ensino superior à Educação Básica: valorizar o magistério; elevar a formação inicial do professor; oportunizar ao licenciando experiências metodológicas e tecnológicas de forma interdisciplinar que busquem superar problemas no processo ensino e aprendizagem; mobilizar

os professores da escola pública como colaboradores na formação dos futuros docentes; e articular teoria e prática com intuito de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A primeira versão do programa ofereceu bolsas aos alunos de licenciaturas para desenvolverem atividades didático-pedagógicas em sala de aula, em suas respectivas áreas de estudo. Esses alunos eram orientados pelo professor da licenciatura e pelo professor da escola pública que os recebiam durante as aulas para desenvolverem atividades e projetos previamente planejados<sup>86</sup>. Segundo Gatti et al. (2011), o número de Instituições de Ensino Superior que participaram precisaria ser ampliado, pois observa que o programa contribuiu para:

[...] uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à Educação Básica e aos processos de escolarização, que pressupõem saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATTI et al., 2011, p.259).

Abrucio (2016, p.31) comenta que é “cedo para se esperar um maior volume de estudos e maturidade analítica” e, assim como a autora supracitada, observa que é um programa que conectou poucas redes de ensino. Porém, quando discute profissionalização da prática docente (inicial à continuada) e expõe alguns resultados da entrevista com os professores, observa-se que o programa tem indicado resultados positivos:

Um avanço inegável ocorreu com a criação do Pibid. A grande maioria dos entrevistados o elogiou e o tem como um mecanismo que, além do benefício pecuniário, integra melhor as IES e a atividade profissional dos futuros professores, não apenas proporcionando a interligação institucional, mas dando maiores condições para os bolsistas terem dedicação efetiva ao processo de formação inicial na prática (ABRUCIO, 2016, p.47).

Considerando tais iniciativas aqui expostas, entre outras existentes<sup>87</sup>, nota-se um avanço significativo em propostas com relação à formação docente no País; porém, é válido ressaltar que, quando se trata de **formação continuada**, o importante seria que ela ocorresse em seu sentido mais literal de “dar continuidade” à formação ou, conforme a primeira acepção do dicionário online Aulete digital que indica “continuado” como adjetivo: “Que não tem ou que não sofre interrupção; que prossegue no tempo, sem cessar” e não apenas no intuito de

---

<sup>86</sup> Em 2018, lançou-se um novo edital para o PIBID junto com o Programa de Residência Pedagógica, e um dos objetivos continua sendo aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, porém notam-se algumas diferenças nos objetivos expostos pelo edital com os quais não nos deteremos neste trabalho.

<sup>87</sup> Nesta página, é possível encontrar outras iniciativas de formação docente: <http://portal.mec.gov.br/formacao>

preencher lacunas em virtude da possível má-formação inicial. Neste sentido, há ainda muito esforço individual de cada agente que se propõe a trabalhar na educação por se concretizar e um esforço especial dos que a conduzem para permitir a efetivação desse trabalho que se deseja realizar. Conforme Abrúcio (2016, p.61), em sua pesquisa, ao entrevistar professores, observou que a “A formação continuada foi considerada por todos uma peça-chave, mesmo porque, infelizmente, ela ainda realiza a tarefa de corrigir os defeitos da formação inicial”.

Neste sentido, é preciso trabalhar para a melhoria constante de uma boa formação inicial e que a formação continuada possa vir para agregar efeitos favoráveis na Educação. Além disso, é válido estimular o professor a se especializar dentro de sua área de conhecimento para que possa desenvolver seu trabalho de forma profissional e com as competências necessárias para estimular o desempenho intelectual e prático dos estudantes.

Embora no dia a dia durante nossa prática docente encontramos muitas lacunas na Educação, haja vista a preocupação com os números (na tentativa de mostrar índices positivos) por parte do governo, há de considerar-se que atitudes estão sendo tomadas e, mais que isso, o “capital humano” (ABRÚCIO, 2016) tem-se empenhado nesta empreitada de aperfeiçoamento<sup>88</sup>.

Na próxima subseção, apresentaremos um breve histórico sobre o ensino e sobre a formação de professores de línguas estrangeiras.

### **3.2 Língua estrangeira: do ensino à formação de professores**

Nesta subseção, discutimos, num primeiro momento, a trajetória do ensino de línguas para, em seguida, abordarmos a formação do professor de língua estrangeira e, mais especificamente, o professor de língua espanhola.

No Brasil, os estudos sobre o ensino e sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras começaram a ganhar espaço devido aos estudos da Linguística Aplicada, no final do século XX. Segundo Schmitz (1992), há bons estudos nessa área, especialmente de seus pioneiros no Brasil, Gomes de Matos e Celani<sup>89</sup>, entre outros pesquisadores, como Moita Lopez e Almeida Filho.

---

<sup>88</sup> Consideramos o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa que, ao realizar a pesquisa empírica, os professores se habilitaram a participar por tratar-se de curso de formação continuada.

<sup>89</sup> Gomes de Matos foi fundador do Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázig e responsável pela elaboração, juntamente com sua equipe, de diversos cursos de línguas. Celani foi a fundadora do primeiro programa de pós-graduação do País, e tem um grande número de trabalhos importantes que contribuíram para a fixação de diretrizes referentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil (SCHMITZ, 1992, p.230).

No entanto, o que se nota no sistema de ensino público Fundamental e Médio é que pouco se valorizam esses trabalhos, já que a realidade vivenciada demonstra que ainda não foi possível de se oferecer aos alunos um ensino de língua estrangeira eficiente, haja vista a quantidade de jovens que recorrem aos cursos particulares de idiomas para ingressar no mercado de trabalho.

O ensino de língua estrangeira tem importância relevante para o desenvolvimento de um país. Também se relaciona ao fato de ser fundamental na formação dos jovens, considerando que estes poderão contribuir para o avanço social e econômico. Além de favorecer suas inter-relações e práticas culturais, ampliar seu universo cultural, desprender-se dos preconceitos e estereótipos, e, inclusive, autoafirmação na aprendizagem, posto que, normalmente, há certa frustração por não se aprender um idioma.

Neste contexto, o professor tem um importante papel no ensino da LE, e não significa ser exclusivamente sua a função de mudar e reorganizar o ensino para que este ofereça resultados positivos na aprendizagem. É preciso investir mais e melhor na formação do professor, mas, sobretudo, os gestores do sistema educacional poderiam gerir caminhos mais adequados para a Educação, considerando as diversas realidades do País.

É relevante que o Brasil também tenha políticas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Puyal et al. (1996), em vários países e em particular na União Europeia, o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras é considerado como um dos eixos centrais que sustentam os programas de educação de crianças e adolescentes. Segundo os autores:

A importância desta dimensão educativa deriva não somente do processo socioeconômico e cultural de inter-relação crescente entre os povos, mas sim da função formativa (no plano psicopedagógico, cognitivo e ético) do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras<sup>90</sup> (PUYAL et al. 1996, p.17).

Entretanto, no sistema educacional brasileiro, a língua estrangeira não parece ser considerada um dos eixos centrais. A história do ensino de língua estrangeira, no Brasil, sempre esteve subordinada a uma legislação com constantes mudanças. Isso reflete na elaboração do currículo da Educação Básica e também na carreira do professor, pois geram períodos de adaptações às tais mudanças e incertezas com relação à continuidade de projetos no ensino.

---

<sup>90</sup> La importancia de esta dimensión educativa deriva no sólo del proceso socio-económico y cultural de interrelación creciente entre los pueblos, sino de la función formativa (en el plano psico-pedagógico, cognitivo y ético) de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (PUYAL et al., 1996, p.17).

Dividimos esta subseção em dois itens: o ensino de língua estrangeira e a formação de professor em LE e ELE, além de tratarmos brevemente da relevância de programas que motivem a boa formação do professor, como, por exemplo, o PIBID<sup>91</sup>.

### 3.2.1 O ensino de línguas estrangeiras

Discutir a formação de professor de língua estrangeira é discutir sobre o ensino de língua estrangeira e toda contribuição que subjaz em aspectos culturais e avanço intelectual do País. Aprender outro idioma permite conhecer melhor o idioma materno, ampliar o leque de leituras, estar em contato com outras culturas e dinamizar relações mais contundentes entre os países porque se entende e se fala a “mesma língua”, conforme a decisão das partes.

Em que pese constar na Legislação da Educação o ensino de LE, não há uma considerável atenção a essa disciplina, tanto por parte das escolas de ensino regular, quanto por parte de quem gere a Educação. E sobre constar em Lei, sabemos que, para a elaboração das Legislações de ensino de LE<sup>92</sup>, ainda que se tenha presente/ ou se consulte uma equipe de especialistas da área, as decisões parecem atender, muitas vezes e mais, a aspectos políticos que propriamente a real necessidade de um projeto voltado para a impactar diretamente na qualidade da Educação dos estudantes ou na formação do professor.

No Brasil, historicamente, o ensino de língua estrangeira iniciou-se com a oferta de inglês e francês, em 1809, pelo Decreto de 22 de junho.

Vidotti e Dornela (2007) fazem um histórico do Período de ensino de línguas no Brasil, do ano de 1808 a 1930 – desde a chegada da Família Real Portuguesa ao Rio de Janeiro até o início da Era Vargas. Destacam que, com a abertura dos portos para o comércio estrangeiro em 1808, o inglês passou a ter expressividade no ensino, mas outros idiomas eram também contemplados pelo sistema de ensino brasileiro.

Nesse período, em 1855, uma reforma incluiu no currículo do ensino secundário<sup>93</sup> seis idiomas (clássicos: latim e grego, modernos: francês, inglês, alemão e italiano). A partir desta reforma até o ano de 1929, ocorrem 13 reformas com mudanças em sua oferta, ou seja, ora incluído no currículo, ora retirado; alteração de carga horária; alternância de optativo para facultativo, e vice-versa.

---

<sup>91</sup> Neste trabalho, consideramos apenas os dados da primeira versão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>92</sup> Conforme subseção anterior 3.1.

<sup>93</sup> Corresponde às séries finais do EF (6º a 9º ano) e EM, atualmente.

Vidotti e Dornelas (2007) apontam a gradativa redução de carga horária dos idiomas e expressam que a metodologia da época, baseada na tradução e na gramática, ainda está presente na maioria das escolas de ensino médio. O fato de as metodologias mais tradicionais persistirem no ensino, segundo as autoras, está na valorização da expressão escrita. Porém, podemos salientar que estão relacionadas à formação de professores que requerem mudanças significativas desde os conteúdos teóricos do idioma estudado, até outras mudanças, quer sejam das atividades práticas em sala de aula (e modelos que os futuros professores vão levar para as salas de aula), quer sejam das práticas de estágios realizadas durante o curso de licenciatura. Esta última, desejada não só no âmbito da formação do professor de língua estrangeira, mas também nas demais licenciaturas, conforme pesquisas mencionadas (ABRUCIO, 2016).

É importante que a Legislação se adapte às mudanças que ocorrem na sociedade, como o avanço da tecnologia, e como as mudanças de hábitos da população, por exemplo. Entretanto, quando observamos a diacronia das Leis que outorgam a presença da língua estrangeira no currículo escolar, notamos um efeito labirinto de idas e vindas. Isso dificulta encontrar soluções que trilhem rumo a um projeto com bases sólidas.

Leffa (1999) discutiu o ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional, além de apontar os “períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, os momentos de construção e de destruição – e das trabalhosas reconstruções para tentar recuperar os estragos feitos por certas legislações” (LEFFA, 1999, p.3).

Quando analisamos a história da Legislação do ensino de línguas estrangeiras, notamos que continuamos na mesma situação “de construção e de destruição”.

A Reforma de 1931, segundo Leffa (1999), deu mais ênfase ao ensino das línguas modernas, diminuindo a carga horária do Latim, mas a mudança mais expressiva foi a metodológica, momento em que foi introduzido no Brasil o Método Direto<sup>94</sup>. Mas, para o autor, a reforma dos “anos dourados das línguas estrangeiras”, no Brasil, foi a Reforma Capanema de 1942, pois incluía no currículo o ensino do latim, grego, inglês, francês e espanhol. Assim a denominou, porque a reforma seguinte foi a LBD de 1961, que reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3.

---

<sup>94</sup> Segundo Sánchez (2009) o Método Direto pretendia ser simples e prático no sentido de não “ser gramatical” possibilitando usar a língua aprendida em conversações orais e sua dinâmica em sala de aula não atendia a sequência consolidada no Método Gramática-Tradução.

**Quadro 4:** Reformas no ensino de Língua Estrangeira<sup>95</sup>.

Ano	latim	francês	inglês	espanhol	Total em horas
1942	8	13	12	2	35
1961	-	8	12	2	22
1971	-	-	9	9	9
1996	-	6	12	6	18

**Fonte:** Adaptado de Leffa (1999).

O texto da LDB, de 1961, não fazia referência ao ensino de nenhuma língua estrangeira, e isso, segundo Castelano Rodriguez (2016, p.38), “produziu um apagamento das línguas estrangeiras na discursividade jurídica que legislava sobre a educação no Brasil”.

Essa Lei também criou o Conselho Federal de Educação, que ficou responsável por indicar as disciplinas obrigatórias do sistema de ensino, ficando a cargo do Conselho Estadual de Educação completar o número e determinar quais seriam optativas.

Em contrapartida, a LDB, de 1971, volta a legislar sobre o ensino de língua estrangeira, porém continua omissa em relação à língua. O artigo 8º estabelecia a inclusão de opções que atendessem às diferenças individuais dos alunos “conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento”, dentre as quais: “§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. Não havia, portanto, obrigatoriedade na oferta da língua estrangeira. Sobre essa falta de clareza na legislação, Picanço (2003, p.45) comenta:

A indefinição do Ministério, em 1961, em assumir uma postura clara em relação às línguas estrangeiras e sua tentativa de justificar sua atitude pelas condições de precariedade do ensino deram abertura a muitas controvérsias com relação à interpretação da LDB, que se repetiram quando, em 1971, foi promulgada a lei 5.692.

Em 1996, foi publicada a nova LDB, e o artigo 24 determinava a organização comum para a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio. O inciso IV manteve a possibilidade de: “organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”. Já o artigo 26 impôs a obrigatoriedade de uma língua estrangeira. Vejamos o que dizia esse artigo quando a lei foi promulgada:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e

<sup>95</sup> O autor apresenta um número de horas aproximado, já que as decisões sobre o ensino de línguas estrangeiras, a partir da LDB de 1961, ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação.

estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.<sup>96</sup> § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição**<sup>97</sup> (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

A língua inglesa vinha construindo um caminho sólido no ensino, haja vista sua necessidade para a comunicação no âmbito comercial e a sua exigência para empregabilidade em alguns setores das empresas. Por outro lado, as escolas já tinham um quadro de professores para essa disciplina e, muitas vezes, concursados, o que lhes garantia uma “carreira sólida” no serviço público. Esses fatores talvez tenham impedido que a escola se adequasse à oferta de outro idioma, como o espanhol, por exemplo, já que, na realidade brasileira, também é necessária sua aprendizagem, conforme apontamos na introdução/ justificativa deste trabalho e complementamos com dez razões por que os brasileiros devem aprender espanhol, segundo Sedycias (2005): 1. Língua mundial; 2. Língua oficial de muitos países; 3. Importância internacional; 4. Muito popular como segunda língua; 5. Mercosul; 6. Língua dos nossos vizinhos; 7. Turismo: viagem para a Espanha ou Hispano-américa e viagens de turistas hispanófonos ao Brasil; 8. Importância nos EUA; 9. O português e o espanhol são línguas irmãs; 10. Beleza e romance.

No momento em que foi promulgada a LDB, em 1996, a discussão sobre o ensino de espanhol, no Brasil, tomava proporções consideráveis, tendo em conta o Tratado de Assunção, de 1991, que propôs a ação intergovernamental do Mercado Comum do Sul (Mercosul), inicialmente composto por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. A integração entre esses países, aos poucos, proporcionou iniciativas que vão além das previstas no Tratado referente ao comércio entre as nações propriamente dito. Também se estabelece uma relação política que requer uma aproximação linguística.

Segundo Picanço (2003), a partir da década de 1980, a hegemonia do inglês passou a ser questionada e, por meio do trabalho de associações e da ajuda de consulados e embaixadas, “foi possível a quebra do *monolinguismo* no ensino de línguas” (PICANÇO, 2003, p.68, grifo da autora). “O rompimento das barreiras contra a oferta de outras línguas promoveu o surgimento das condições necessárias ao reconhecimento da importância de que o espanhol

---

<sup>96</sup> Este caput foi alterado pela Lei n. 12.796, de 2013, passando à seguinte redação: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

<sup>97</sup> Este parágrafo foi alterado, conforme será comentado mais adiante.

gozava no panorama mundial” (PICANÇO, 2003, p.69). Além dos fatores já apontados, a autora expõe outros que promoveram o crescimento do espanhol, na década de 1990, como a redemocratização da América Latina e os investimentos feitos na Espanha pela Comunidade Europeia para fortalecer o país. Especificamente no Brasil, Picanço (2003) também cita o Mercosul, conforme já havíamos mencionado: “como um dos motivos pelos quais, a partir dos anos 90, o idioma começou a ser oferecido em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional” (PICANÇO, 2003, p.69).

A partir disso, há uma preocupação com a aprendizagem da língua<sup>98</sup> por parte de ambos os países: em 1997, a Argentina estabelece com o Brasil um convênio de cooperação por meio da Lei n. 25.181, em 10 de novembro, em que fica estabelecido, entre outras medidas:

Artigo IV cada uma das partes promoverá:

- a) A inclusão no conteúdo dos cursos da Educação Básica e/ou média, o ensino do idioma oficial da outra Parte;
- b) A criação de cursos de especialização, carreira de pós-graduação ou cátedras específicas de literatura, história e cultura nacional do outro Estado;
- c) A criação de cursos de especialização, de pós-graduação, ou cursos específicos que propõem a melhorar o conhecimento da realidade econômica, política, social e tecnológicas da outra Parte;
- d) A criação de cátedras de português e cultura brasileira nas Universidades argentinas, e de espanhol e cultura argentina nas Universidades brasileiras.
- e) A inclusão de conteúdos referidos à integração regional em seus distintos aspectos nos diferentes níveis educativos<sup>99</sup>.

Entende-se que, a partir desse convênio, os dois países deveriam preocupar-se por tornar realidade o ensino de ambas as línguas (português na Argentina e espanhol no Brasil). No entanto, no Brasil, somente em 2005 o governo iniciou o processo de implantação do ensino dessa língua nas escolas de ensino regular, por força de Lei n. 11.161<sup>100</sup>. E, antes de finalizar esse processo, a Lei foi revogada; pois a LDB passou por alterações no início de 2017, e o § 5º

<sup>98</sup> Referimo-nos à aprendizagem do português e do espanhol. Reconhecemos as questões linguísticas, especialmente da região sul em que há língua de fronteira e a língua Guarani.

<sup>99</sup> Artículo IV cada una de las partes promoverá:

- a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte;
- b) La creación de cursos de especialización, carreras de post-grado o cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado;
- c) La creación de cursos de especialización, de post-grado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra Parte;
- d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las Universidades Argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas.
- e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos.

<sup>100</sup> Dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no Ensino Médio e facultativo no Ensino Fundamental II.

foi modificado pela Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reza: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Essa mesma Lei foi a que revogou a Lei do Espanhol.

Há contrassenso por parte da governança do País, e esta demonstra sua inabilidade com as questões da Educação quando observamos o descenso do ensino de línguas estrangeiras no currículo escolar, quando vivenciamos um momento de multiculturalismo, internacionalização das universidades e um processo de globalização que já não é recente e deveria ser sentido de forma estabilizada. Nesse contexto “de construção e destruição” (LEFFA, 1999) do ensino de línguas que ocorre há tempos na história da Educação do Brasil, é válido ressaltar que há disciplinas que são tratadas com descaso, conforme apontado por Picanço (2003), quando se refere ao ensino das línguas estrangeiras e do latim, como algumas das disciplinas do currículo que faziam parte do que se entendia por “cultura desinteressada”.

Entretanto, independentemente da alteração da Lei Federal, há outras iniciativas que mantêm o ensino de línguas estrangeiras. Almeida Filho (1995, p.46) manifestou-se positivamente em relação ao ensino do espanhol, recordando a criação dos centros de línguas, e atenta-se que, naquela época, o ensino da língua portuguesa nos países vizinhos tinha poucos sinais:

O ensino de Espanhol no Brasil nunca foi extinto, e quando vieram as primeiras medidas de reativação de seu ensino na metade dos anos 80, através da criação dos centros públicos de ensino de línguas (53 só no Estado de São Paulo), a infraestrutura universitária de formação de professores existia em muitas universidades do País. Esse número cresceu bastante em uma década, e a questão agora deverá ser o ensino e a formação de professores com qualidade. Com respeito ao Português na Argentina, no Paraguai e no Uruguai, o quadro ainda é precário e díspar, embora potencialmente promissor.

Hoje, a língua portuguesa, pelo menos na Argentina, está mais promissora que o espanhol no Brasil, analisada sob o ponto de vista da legislação. Na Argentina, a Lei n. 26.468, promulgada em 12 de janeiro de 2009, estabelece que todas as escolas secundárias incluam de forma obrigatória o ensino do idioma português como língua estrangeira, em cumprimento à Lei n. 25.181<sup>101</sup>. A lei de 2009 também estabelece sobre a formação docente, convênios de ensino, ações de intercâmbio entre os docentes do Brasil e da Argentina, realização de

---

<sup>101</sup> Esta Lei é resultado do Acordo de Integração Cultural entre o governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997. Assim que o celebraram em Brasília, na Argentina foi promulgado como Lei n. 25.181, de 1997. No Brasil, no entanto, tornou-se Decreto apenas em julho de 2000.

seminários sobre o ensino desses idiomas, a realização de provas de proficiência em língua portuguesa aos alunos que completarem a proposta curricular da disciplina.

Por outro lado, há de considerar-se que a língua espanhola tem seu valor, mesmo que seja velado, pois muitos sabem de sua importância especialmente para o Brasil. Em entrevista a Cordeiro e Lima Moreira, Moreno Fernández (2017, p.10) assim se manifesta:

Com Lei ou sem Lei, o espanhol continuará sendo uma língua internacional de importância, das mais destacadas do mundo por sua utilidade, pelas culturas que expressa, por seu mercado, pela força de sua identidade. Deste ponto de vista, os brasileiros, como muitos outros povos, vão continuar interessados pelo espanhol e vão tentar aprendê-lo de alguma maneira. O mal é que os cidadãos com menos recursos são os que saem mais prejudicados pela incompreensão das políticas educativas, por não dispor de recursos suficientes para compensá-las<sup>102</sup>.

Nessa mesma entrevista (MORENO FERNÁNDEZ; ERES FERNÁNDEZ, 2017), Eres Fernández (2017) considera que o espanhol não deve competir com outras línguas. Salienta, inclusive, que o inglês tem o seu lugar e sua importância pela sua necessidade nos dias de hoje e defende o plurilinguismo, ou seja, que quanto mais idiomas melhor, tanto para a formação dos estudantes quanto para o desenvolvimento do mundo acadêmico, laboral, econômico, internacional, cultural, etc.

Após a revogação da Lei do Espanhol no Brasil, questionamo-nos sobre quais alternativas e sobre quais ações seriam necessárias para dar voz à permanência da língua espanhola no ensino (MORENO FERNÁNDEZ; ERES FERNÁNDEZ, 2017). Quando questionada sobre esse aspecto, Eres Fernández (2017) contesta que, muito além de compartilharmos nossos pontos de vista, é preciso pôr mãos à obra. Cita, por exemplo, a audiência pública na Assembleia Legislativa de São Paulo, que aconteceu alguns meses depois da revogação da Lei e a sanção de uma Lei dos Estados do Piauí e do Município de Areial-PB, que mantém o espanhol no ensino de forma regular.

São exemplos de iniciativas que deveriam multiplicar-se, assim como também houve o movimento “Fica espanhol”, manifestado pelas redes sociais organizado pelas Associações de professores de espanhol (APEs).

---

<sup>102</sup> Con Ley o sin Ley, el español seguirá siendo una gran lengua internacional, de las más destacadas del mundo por su utilidad, por las culturas que expresa, por su mercado, por la fuerza de su identidad. Desde este punto de vista, los brasileños, como muchos otros pueblos, van a seguir interesados por el español y van a intentar aprenderlo de un modo u otro. La pena es que sean los ciudadanos con menos recursos los que salgan más perjudicados por las torpezas de las políticas educativas, por no disponer de recursos suficientes para compensarlas (MORENO FERNÁNDEZ, 2017, p.10).

Com a revogação da Lei do espanhol, impede-se de prosseguir ou dar força<sup>103</sup> a um projeto que poderia oferecer benefícios à população de forma geral, inclusive aos que têm menos recursos, conforme já mencionado. Dessa forma, a partir dessa atitude de apagamento da obrigatoriedade da oferta desse idioma, as forças para uma futura estabilização são redobradas. Esse ato também fere os itens 3 e 4 do artigo 23 da Declaração de Direitos Linguísticos que advoga, respectivamente que: “O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro. No quadro dos princípios anteriores, todos têm direito a aprender qualquer língua”. Também fere o Acordo de Integração Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina, celebrado em Brasília, em 10 de novembro de 1997, promulgado no Brasil pelo Decreto n. 3.548, em 21 de julho de 2000, e na Argentina pela Lei n. 25.181, de 1997, parágrafo 2º do artigo I, em que consta o apoio entre as partes em favor da difusão do idioma.

### **3.2.2 A formação de professores de línguas estrangeiras**

Para ensinar uma língua estrangeira é preciso ter um conjunto de competências<sup>104</sup>: a linguística, porque é preciso saber as estruturas da língua; a comunicativa, porque é preciso saber elaborar os textos orais e escritos; a competência léxica, porque é preciso ter vocabulário suficiente para preencher as estruturas linguísticas e para atingir um texto compreensível; a competência semântica, porque é preciso realizar as adequações do léxico em uma determinada estrutura, em um determinado contexto de uso. Diante de tantos saberes que um professor precisa desenvolver, o que é preciso para formar um professor?

Formar um professor é um ato de responsabilidade, é preparar um profissional para formar “pessoas”. Essas “pessoas” fazem parte da população que compõe a sociedade. E, se partimos da ideia de que todos têm direito à Educação de qualidade, de acordo com os princípios legais, percebemos que formar o professor tem algo de particular nesse ato de “responsabilidade”. Trata-se de um ato que envolve muitas personagens e cada qual deve cumprir seu papel.

A tarefa de cumprir seus respectivos papéis não é só do professor e do estudante universitário. Isto é, não é suficiente o professor cumprir seu dever de ensinar, e o estudante

---

<sup>103</sup> Considerando as deficiências, pois seu processo de implementação ainda não estava concluído.

<sup>104</sup> Esse conceito será discutido na subseção 3.2.2.1.

cumprir seu dever de se empenhar para ser aprovado nas disciplinas e mostrar que é capaz de atuar em sua profissão. Também é papel e dever de atuar com responsabilidade aqueles que conduzem e administram a formação de professores, inclusive daqueles que normatizam os cursos de Licenciatura, por exemplo<sup>105</sup>.

O Conselho Nacional de Educação elaborou e foi aprovada a Resolução que aumenta a carga horária dos cursos de licenciatura de formação inicial. Esses cursos devem ter a seguinte carga horária, de acordo com o artigo 13 da Resolução n. 2, de 2015, em vigor atualmente:

§ 1º Os cursos de que trata o *caput*<sup>106</sup> terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (CNE/CP Resolução n.2, 2015, artigo13).

Vale ressaltar que, pela legislação anterior, a carga horária exigida era de 2.800 horas<sup>107</sup>. Com essa nova resolução (de 2015), os resultados ainda não são visíveis; no entanto, espera-se que, com o aumento da carga horária, os estudantes, futuros professores, desenvolvam melhor suas habilidades para a docência, tendo a oportunidade de conhecer a realidade com a qual vão trabalhar. O aumento da carga horária dedicada à formação também pode possibilitar-lhes assumir um caráter mais reflexivo com relação às práticas na sala de aula, desenvolvendo competências e estratégias que produzam resultados efetivos.

<sup>105</sup> Conforme avençamos, esta pesquisa menciona as diretrizes legais de formação de professores, como forma de discutirmos um tema que está entremeado neste trabalho, não pretendemos entrar no mérito de forma exaustiva.

<sup>106</sup> Art. 13 Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

<sup>107</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

A alteração principal do artigo 13 encontra-se no inciso III, onde constam as atividades específicas do curso. As instituições devem realizar as adequações em seus projetos de cursos, reforçando na formação geral de cada área específica seus fundamentos e metodologias; também devem aprofundar os conteúdos específicos e pedagógicos priorizados pela instituição de forma que atendam às demandas sociais.

Tais práticas podem auxiliar o trabalho que esses futuros docentes vão desenvolver em sala de aula. Colaborará também para que aperfeiçoem as competências e/ou habilidades que atualmente são requisitadas pelos documentos oficiais da educação.

Segundo Consolo e Porto (2011, p.76), “para ser um bom professor de LE é necessário ter certas habilidades, e neste caso as que mais se sobressaem em relação às demais são a proficiência na língua-alvo e a prática de ensino”. Os autores apontam algumas pesquisas sobre o tema e afirmam que o desenvolvimento dessas habilidades começa na formação inicial. Esclarecem também que uma porcentagem de alunos formados em cursos de Letras, no Brasil, não atinge níveis de proficiência oral adequados, o que influencia negativamente na qualidade do ensino de LE no País.

Conforme ficou demonstrado pela resolução de 2015 do Conselho Nacional de Educação, a carga horária dos cursos de licenciatura aumentou, e certamente as universidades públicas e privadas fizeram e/ou farão suas adequações no Projeto Pedagógico do Curso. No caso dos cursos de Letras, a certificação geralmente é para atuar na língua materna e uma língua estrangeira, e conforme já apontado por Consolo e Porto (2011, p.77), “a grande maioria dos currículos apresenta uma carga horária bem maior de disciplinas ligadas à língua materna em detrimento da estrangeira”, gerando pouco desenvolvimento de proficiência na LE, conseqüentemente, a pouca qualidade do ensino de LE nas escolas de ensino regular está associada a má-formação do professor (RODRIGUES, 2016). Com relação a esse tema, Rodrigues (2016, p.17) menciona os clássicos trabalhos de Almeida Filho<sup>108</sup> sobre o precário domínio da língua que ensinam: “possuem um conhecimento bem superficial das teorias de ensino/aprendizado de línguas, atuando exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências”. Isto é, são duas situações imbricadas que o docente tem de equilibrar para otimizar seu trabalho em sala de aula: saber ensinar língua (ALMEIDA FILHO, 1992) e saber a língua que ensina (CONSOLO; PORTO, 2011).

Pode ser que a alteração de 2.800 para 3.200 horas traga mudanças; entretanto, uma das dificuldades no desenvolvimento da língua-alvo (LE), pelo professor recém-formado, é o fato

---

<sup>108</sup> Aos quais também tivemos acesso, por exemplo Almeida Filho (1992).

de que, ao ingressar nas instituições de ensino, o foco seja a leitura, o que impede seu aperfeiçoamento linguístico (CONSOLO; PORTO, 2011). Apontamos também a dificuldade de realizar cursos de formação continuada pela elevada carga horária que, geralmente, os professores assumem, muitas vezes em mais de uma escola, conforme abordamos na subseção anterior.

Com relação à prática pedagógica, mencionada pelos autores, é um desafio estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, pois geralmente os estudantes, futuros professores, concluem os cursos com pouca experiência da prática de sala de aula. Isso lhes acarreta outro desafio nesse início de carreira: o de trabalhar com um excessivo número de alunos em sala de aula, o que inibe um trabalho para além da leitura, ou seja, dificulta a oportunidade de se trabalhar de forma apropriada as quatro habilidades para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo o PCN+ (BRASIL, 2006), o ofício de ensinar implica a tarefa de aprender, e essa combinação deve levar os docentes a uma prática reflexiva, a um trabalho profissional e em equipe, baseado em projetos.

Considerando as múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas, a heterogeneidade do nível dos alunos nas classes e o pequeno número de aulas semanais, o PCN+ (BRASIL, 2006) alerta o professor do Ensino Médio para: definir metas de aprendizado; estabelecer módulos de aprendizado; definir (privilegiar) competências e conteúdos nos três anos do curso; selecionar procedimentos para a aquisição dos conteúdos mínimos; articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo.

Para refletirmos sobre essas questões apontadas pelo documento e no intuito de ressaltarmos alguns pontos que consideramos importantes na formação do professor, na sequência, discutiremos três temáticas: o conceito de competência, a formação do professor de língua espanhola e um exemplo de proposta para a melhoria da prática docente na formação inicial de professores.

### **3.2.2.1 O conceito de competência e a formação do professor**

No início desta seção, mencionamos que, para ensinar uma língua estrangeira, é necessário um conjunto de competências. Atualmente, na Educação, este termo tem-se apresentado constantemente e seu conceito tem evoluído e colaborado para entendermos como ocorrem os diferentes papéis e/ou funções de atuação do docente.

Traçando uma breve trajetória desse termo no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, notamos que se inicia na década de 1950, quando Noam Chomsky propôs o conceito de competência linguística. Chomsky (1971) sustentou em seus estudos que a criança nasce biologicamente programada para a linguagem e desenvolve-a do mesmo modo como desenvolve outras capacidades biológicas. A partir disso, para Chomsky (1971, p.15), competência linguística “está subjacente ao comportamento, mas não é compreendido de um modo direto e simples no comportamento”, e caracteriza-se, assim, como um sistema de regras implícito ou, ainda, como estruturas de uma dada língua que o falante possui e pela qual se manifesta.

Esses estudos iniciados por Chomsky foram discutidos por Dell Hymes (1972), quando também tratou da aquisição da língua materna, cuja perspectiva dessa aquisição, segundo o pesquisador, não ocorre somente pelas regras gramaticais, mas deve considerar-se o momento em que se fala, o lugar em que está inserido o falante, com quem se fala e a forma como se fala. Hymes (1972, p.284-286) associou o termo comunicativo à competência quando relacionou linguística a outros sistemas comunicativos, considerando quatro questões conceituais importantes: 1. Se (e até que ponto) algo é formalmente possível; 2. Se (e até que ponto) algo é viável; 3. Se (e até que ponto) algo é apropriado; e 4. Se (e até que ponto) algo é feito<sup>109</sup>. Referindo-se, respectivamente: 1. À gramática e às possibilidades de uso das estruturas da língua; 2. Aos fatores psicolinguísticos e como se processa a língua, e outras informações relacionadas ao meio em que ocorrem; 3. Ao contexto em que as situações de comunicação se processam, relacionadas aos seus fatores/ significados culturais; e 4. Às ocorrências ou não das estruturas da língua.

A partir desses teóricos, outros pesquisadores dos estudos da linguagem sentiram-se motivados a dar amplitude ao termo sob diversas perspectivas. Hymes (1972) já havia apresentado o conceito de competência comunicativa atrelado aos aspectos socioculturais das comunidades. Esse conceito, adaptado ao ensino de línguas estrangeiras expandiu-se na Linguística Aplicada, por exemplo, com Canale e Swaim (1980), quando trataram da competência comunicativa e da competência real. Esses autores entendem por competência comunicativa um sistema que se apresenta embasado em conhecimentos e habilidades para a comunicação: conhecimento de vocabulário e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas, e comunicação real, isto é, a realização de tais conhecimentos e habilidades

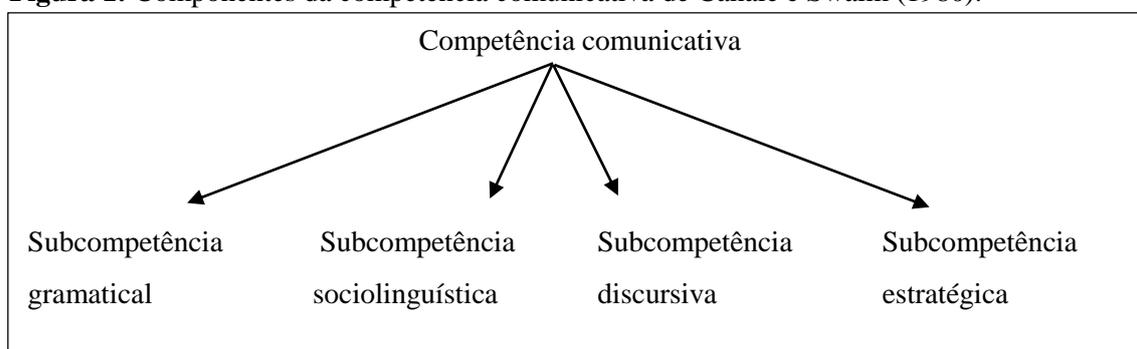
---

<sup>109</sup> 1. Whether (and to what degree) something is formally possible, 2. Whether (and to what degree) something is feasible, 3. Whether (and to what degree) something is appropriate, e 4. Whether (and to what degree) something is done (HYMES, 1972, 284-286).

considerando fatores extralinguísticos, como limitações psicológicas e ambientais, restrições de memória, nervosismo, distrações, barulho, etc. (CANALE, 1983). Canale (1983, p.2) ressalta que “a competência comunicativa se refere tanto ao conhecimento como à habilidade para utilizar este conhecimento quando se participa em uma comunicação real”<sup>110</sup>.

A base teórica para a competência comunicativa, segundo Canale (1983), inclui quatro áreas de conhecimento e habilidade: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, conforme demonstrou Santos Gargallo (1999) no esquema seguinte:

**Figura 1:** Componentes da competência comunicativa de Canale e Swaim (1980).



**Fonte:** Santos Gargallo (1999, p.32).

A competência gramatical “está relacionada com o domínio do código linguístico (verbal ou não verbal) [...] como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia e a semântica”<sup>111</sup> (CANALE, 1983, p.2). Já a competência sociolinguística está relacionada tanto à produção quanto à compreensão adequada dos diferentes contextos sociolinguísticos, e isso tem relação com o conhecimento da cultura e das normas de comportamento da comunidade em que se está inserindo. Ainda segundo Canale (1983, p.3), a competência discursiva refere-se “ao modo que se combinam as formas gramaticais e os significados para conseguir um texto conectado, seja falado, seja escrito em diferentes gêneros”<sup>112</sup>. Significado, para o autor, implica a coesão e a coerência do texto. E por fim, a competência estratégica “compõe-se do domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem utilizar-se por razões principalmente (a) compensar falhas na comunicação e

<sup>110</sup> [...] la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real.

<sup>111</sup> [...] está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). [...] como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica (CANALE, 1983, p.2).

<sup>112</sup> [...] con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros (CANALE, 1983, p.3).

(b) favorecer a efetividade da comunicação” (CANALE, 1983, p.3). Essas estratégias, segundo o autor, podem não resolver os problemas em sua totalidade como as gramaticais (pois se consideram os problemas sociolinguísticos) e os de natureza discursiva (relacionados às dificuldades de se alcançar a coerência devido aos problemas de coesão).

Além dessas competências sintetizadas acima e da competência léxica já abordada neste trabalho<sup>113</sup>, valer-nos-emos de outras concepções de competência. É evidente que o professor de LE não pode prescindir das competências que foram mencionadas até o momento, mesmo porque, para ensinar uma dada língua, precisará ter um conhecimento suficiente para que seu aluno também atinja as competências mencionadas. Portanto, entendemos que ambos necessitam delas quando se trata do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Entretanto, no âmbito da Educação, há outros pontos que devem ser considerados com relação ao termo competência, especialmente quando discutimos a formação do professor e suas atitudes no ensino. O PCN+ (BRASIL, 2006) aborda o tema e, a partir das dez clássicas competências para ensinar de Philippe Perrenoud<sup>114</sup>, expõe algumas, especificando suas relações com o professor de LE. Vejamos algumas:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem: implica administrar as diferenças e superar modelos clássicos. Observar se o que se ensina se aprende, ou seja, centrar a aprendizagem nos estudantes, o que demanda as seguintes competências: conhecer o conteúdo a ser ensinado; partir do conhecimento prévio do aluno, de sua língua materna; trabalhar a partir dos erros; planejar sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa e projetos; articular a Língua Estrangeira Moderna com as demais do currículo para conferir-lhe significado amplo e contextualizado.

Administrar a progressão das aprendizagens: requer do professor uma visão longitudinal do ensino, além de administração e avaliação dos alunos numa perspectiva formativa.

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: organizar um trabalho que coloque cada aluno em uma situação adequada de aprendizagem, de acordo com sua capacidade. É fazer com que os dispositivos evoluam, e para isso administra-se a heterogeneidade e amplia-se a classe para um espaço extraclasse, fornece apoio ao aluno com dificuldade e desenvolve ensino mútuo, como os trabalhos de monitores.

---

<sup>113</sup> Na subseção 2.5.

<sup>114</sup> Também tivemos acesso à obra “Dez novas competências para ensinar”, que retoma o referencial genebrino para formação contínua de professores, acordado em um seminário, em 1996, cujo autor participou de sua elaboração.

Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: considerando que há alunos extremamente motivados, outros nem tanto e outros sem qualquer motivação, o professor precisa proporcionar ao aluno a possibilidade de se autoavaliar, instituir um conselho e negociar regras e contratos, oferecer atividades individualizadas, definir projetos pessoais do aluno e exercer empatia e respeito à identidade do outro.

Trabalhar em equipe: desenvolver a cooperação profissional de forma que seja um trabalho que traga vantagens para o grupo. Para isso, os professores devem elaborar os projetos em conjunto, confrontar situações complexas, práticas e problemas, bem como administrá-los.

Utilizar as novas tecnologias: imprescindível que o professor se insira no mundo do aluno. Não só a informática como as outras mídias eletrônicas devem ser ferramentas auxiliares no ensino da língua estrangeira.

Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: cabe ao professor construir valores de identidade moral e cívica, além de prevenir a violência na escola e fora dela; lutar contra as mais diversas formas de preconceito; participar da criação de regras, sanções e apreciação da conduta; desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e justiça.

Administrar sua própria formação contínua: requer parceiros, como as universidades, os sindicatos, as instituições educacionais onde trabalham, as empresas, a esfera governamental, além de centros independentes e associações de docentes.

As “dez famílias de competências” foram descritas por Perrenoud (2000, p.13, grifo do autor) “para *mostrar* maneiras de dar aulas”, e, segundo o autor, o conceito de competência designa “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar *situações*”. Para ele, a competência não é o saber, mas mobiliza o saber; essa mobilização só é pertinente em uma dada *situação*; o exercício da competência passa por *esquemas de pensamento* (operações mentais complexas); as competências constroem-se ao sabor da *navegação* do professor, ou seja, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000).

Essas competências foram e continuam sendo difundidas como ideais para uma formação mais sólida do professor, especialmente no cumprimento de seu papel em sala de aula. Elas estão presentes em conteúdos programáticos dos cursos de licenciatura, não somente àqueles que serão professores de línguas, mas de outras áreas também. No entanto, a atitude de o professor mobilizar-se para aplicá-las em seu dia a dia, dependerá de fatores que envolvem seu local, as condições e a equipe de trabalho e, mais particularmente, a sala de aula, fatores estes que evadem o controle apenas do professor.

Retomando as competências necessárias para produzir e entender uma língua estrangeira, há pesquisadores que têm tratado das competências necessárias e específicas a um

professor de LE (ALMEIDA FILHO, 1992, 2010, 2014; MARINELLI, 2008; CONSOLO; PORTO, 2011; ALBUQUERQUE COSTA; RODRIGUES, 2016). Apresentaremos um estudo sobre como desenvolver meios para aprimorar algumas dessas competências na formação inicial de professores.

Albuquerque Costa e Marinele (2008) discorrem sobre uma pesquisa realizada com os alunos de formação inicial do curso de Letras da PUC/SP, na área do francês (LE). As autoras e professoras envolvem os estudantes universitários no projeto de iniciação científica “Formação de professores: o desenvolvimento de competências orais e escritas no ensino/aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira”. Este projeto insere o aluno no contexto profissional desde o início de sua formação, promovendo o contato com a pesquisa e um processo de reflexão sobre os diferentes contextos profissionais.

Observamos que o trabalho do projeto realizado por Albuquerque Costa e Marinele (2008, p.105), paralelamente à competência oral e escrita, também desenvolve com os alunos, futuros professores de francês (LE), um olhar crítico e reflexivo sobre o exercício da profissão, já que, segundo as autoras, “[...] o trabalho com documentos orais “autênticos” é um dos aspectos essenciais para a formação do aluno, pois traz reflexões sobre avaliação e produção de material didático [...]”.

Não são poucas as competências que um professor precisa desenvolver para trabalhar com a língua estrangeira. Ressaltamos que não é somente o linguístico o primeiro requisito, mas, como podemos constatar, são várias as necessidades para um professor conduzir a sala de aula e obter resultados favoráveis de seus alunos. Almeida Filho (2010, p.20) explicitou que “as concepções de linguagem, de aprender e ensinar uma L-alvo mantêm-se como a matéria-prima das competências dos professores”. Ou seja, considera as competências o pilar para o desenvolvimento do trabalho do professor de ensinar a língua estrangeira.

A competência mais básica é a *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou toco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas, podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientados por uma abordagem implícita, latente e frequentemente não conhecida por nós. [...] A competência *aplicada* é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicitar com plausibilidade por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém. [...] o professor precisa desenvolver uma competência *profissional* capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.20-21, grifos do autor).

Conforme se pode notar pela citação, para Almeida Filho (2010), somente após adquirir a competência linguístico-comunicativa é que o professor poderá pôr em prática sua competência implícita; isto é, para atuar no ensino de língua estrangeira, o professor precisa conhecer a língua-alvo a ser ensinada. Depois desenvolve a competência aplicada, porque o tempo o capacita para pôr em prática a teoria adequada às experiências vivenciadas em sala de aula. Por fim, o autor menciona a competência profissional, momento em que o professor iniciará seu processo de aprimorar os conhecimentos, considerando seu engajamento e a forma como administrará seu crescimento.

À medida que os estudos atingem novas e diferentes metas no transcorrer do tempo, notamos que a história do ensino se constrói por meio de facetas bastante heterogêneas, porém convergentes. Na área do ensino de línguas estrangeiras, a temática das competências de que tratávamos, tomou dois caminhos: as competências para as quais estão direcionadas a gestão da sala de aula, as baseadas, por exemplo, nas dez competências para ensinar (PERRENOUD, 2000), e as competências que são necessárias inicialmente ao professor e, posteriormente ao aluno, aquelas que fomentam um falante a compreender e a produzir determinada língua estrangeira. São dois tipos de competências que se convergem em seus propósitos, pois determinam a capacidade de o docente utilizar suas habilidades para melhor direcionar seu trabalho.

Desse modo, podemos dizer que a história delegou ao docente um conjunto de competências de que ele pode valer-se para suas estratégias, nas mais diversas situações de sala de aula. E a cada estudo que a ciência da linguagem promove, as perspectivas de melhorar essas estratégias ampliam-se e, conseqüentemente, outras competências revelam-se ou renovam-se. É importante ressaltar que consideramos competência no sentido de: **ter capacidade para desenvolver uma habilidade sobre a qual tratamos neste trabalho, como a competência em manusear, em consultar de forma habilidosa um dicionário e em reconhecer nele e aproveitar dele as informações que oferece.** Essa competência, que denominamos, lexicográfica não é tão simples quanto parece, conforme já vínhamos tratando ao apresentar algumas considerações sobre a Lexicografia na seção anterior. Neste sentido, apontamos, outrossim, como necessária a competência lexicográfica para a formação do professor, especialmente para o professor de língua, dado que, em nossa tradição educacional, é esse professor que, geralmente, fica incumbido de ensinar/ ou introduzir o uso de dicionário ao aluno.

### 3.2.2.2 A formação do professor de língua espanhola

Com relação ao espanhol como língua estrangeira no Brasil, o professor também passa por todo esse processo descrito na subseção anterior de desenvolvimento das competências. Contudo, há requisitos essenciais considerando a proximidade entre a língua portuguesa e a língua espanhola divulgada por muitos pesquisadores (CORREA, 2004, 2007; SERRANI-INFANTI, 2001; CELADA; GONZÁLEZ, 2005).

Correa (2007, p.62) destaca que “há muito que pesquisar em língua espanhola para além da didática comunicativa”. Mas que isso “assuma um ponto de vista de analisar os fatos e processos linguísticos observados no espanhol à luz do português e da cultura brasileira”. O autor centra-se nos aspectos sintático e semântico com ações para situações discursivas e pragmáticas, pois muitos professores sabem os fenômenos que existem na língua espanhola, mas não tem o conhecimento sistemático para explicá-los com precisão ao aluno. Por exemplo, o fato de o espanhol ser uma língua com sujeito nulo<sup>115</sup> ou a estrutura sintática com sujeito posposto mais frequente em espanhol<sup>116</sup>. Situações como essas descritas são deixadas para um segundo plano, na disciplina de língua espanhola, porque, segundo o autor, o professor formado ou em formação mostra um domínio longe de ser adequado ou satisfatório.

Correa (2007) discorre sobre alguns mitos que povoam o senso comum do brasileiro em relação ao espanhol. Um deles é o fator de a língua consistir em uma lista de palavras em decorrência de haver um certo “apego” por parte de professores e de pesquisadores pelos falsos cognatos. Segundo o autor, o problema não está em ensiná-los, mas, sim, na ideologia dessa ênfase que pode reduzir-se unicamente às diferenças e a prováveis substituições de itens lexicais.

Por outro lado, Leffa (2000, p.19) afirma que o “senso comum, a tradição e mesmo a literatura têm dado uma importância muito grande à palavra”. Pois, segundo o autor, o senso comum define a língua mais pelo conjunto de palavras do que pelo conjunto de frases ou regras gramaticais. Isso permite haver uma importância do vocabulário no ensino de língua materna e estrangeira por meio de atividades pedagógicas, desde as listas de palavras descontextualizadas, até atividades mais significativas.

---

<sup>115</sup> Segundo o autor “Eu sou do Rio de Janeiro” em espanhol não seria “Yo soy de Rio de Janeiro”, como à primeira vista parece. O emprego do “yo” tem implicaturas pragmáticas. “[...] a estrutura do espanhol que leva o pronome sujeito é uma construção marcada, cujo emprego estabelece um contraste pragmático entre o produtor do enunciado e os demais participantes do discurso e que, portanto, só deveria ser utilizada em situações específicas” (CORREA, 2007, p.64).

<sup>116</sup> La puerta se cerró (a porta bateu), se cerró la puerta (a porta bateu). Um falante de português, aprendiz de espanhol, optaria por força de sua língua a materna manter a estrutura sujeito/verbo.

Dessa forma, há questões decisivas no ensino da língua estrangeira, as quais o professor precisa decidir de forma equilibrada, porém consciente, no momento de preparar os conteúdos de uma disciplina, especialmente ao trabalhar o léxico<sup>117</sup>.

Sobre a qualificação dos professores de língua espanhola, Cordeiro e Lima Moreira (2017, p.07) lançam este tema em entrevista questionando sobre “quais mudanças ou quais medidas nos projetos de formação dos professores, inicial e continuada, poderiam ajudar a contemplar a dimensão linguísticas e didática, oferecendo melhor qualificação docente”. Em resposta, Moreno Fernández (2017) demonstra perspectivas muito positivas e comenta que a formação de professores no Brasil é “dinâmica e competente porque não depende somente das autoridades”, e Eres Fernández (2017) considera a diversidade geográfica e econômica brasileira, por exemplo, para expressar que a qualidade da formação dos professores é variada e, às vezes, deficiente (ou insuficiente). Notamos, portanto, que ambos os entrevistados ressaltam a importância de que as instituições formadoras de professores tenham bons “formadores de formadores<sup>118</sup>”.

Nesse contexto de reafirmarmos a importância da qualificação da formação do professor, no próximo item, apontaremos exemplos de projetos desenvolvidos com licenciados em Letras vinculados ao PIBID. Damos preferência a exemplos de projetos de língua espanhola, ainda que alguns deles se articulassem a outros idiomas.

### **3.2.2.3 O PIBID na formação do professor de língua estrangeira**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>119</sup> é a única iniciativa do Ministério da Educação que proporciona ao estudante de licenciatura a prática da sala de aula durante a graduação. Descrevermos algumas experiências que o programa proporcionou aos alunos que se inscreveram para participar, como forma de ratificar que esse contato do estudante (licenciando) com a realidade escolar faz-se necessário e parece ter demonstrado maior resultado que o tradicional estágio de observação, por exemplo. Portanto, a relevância de versar sobre essa iniciativa, neste trabalho, é apontar que há meios de melhorar e de haver avanços na qualidade da formação do professor.

Castela (2014) descreve as experiências do PIBID na formação dos professores de língua espanhola da UNIOESTE. Foram 156 oficinas ao longo de três anos no Centro de

---

<sup>117</sup> Com destaque especial para o enfoque léxico, conforme subseção 2.5.

<sup>118</sup> O professor da Educação Básica brasileira.

<sup>119</sup> Mencionado no início desta seção, subseção 3.1.

Estudos de Línguas Modernas (CELEM) da cidade de Cascavel, Paraná. Citamos algumas das especificidades realizadas neste trabalho.

Foram 32 oficinas voltadas para a compreensão leitora em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), 32 oficinas de produção escrita em E/LE, 32 oficinas de jogos e atividades lúdicas que exploraram a oralidade, questões lexicais, gramaticais e culturais, 12 oficinas de cultura, 24 oficinas de filmes de curta metragem, 24 oficinas com utilização de novas tecnologias no ensino que abrangeram elaboração de *glogsters*, avatares, histórias em quadrinho *online*, fotonovela e revista (CASTELA, 2014, p.88).

O aluno do curso de Letras, futuro professor, que prepara um material como o descrito por Castela (2014) e aplica-o, tem maiores chances de ser um professor que articule bem a teoria aprendida em sala de aula com a prática docente e aposta em seu trabalho como forma de obter resultados satisfatórios com seus alunos. Quando terminar o curso e assumir uma sala de aula, esse estudante (hoje professor) já terá passado por essa experiência; portanto, supõe-se que o resultado será imediato. Por outro lado, o aluno que não teve essa oportunidade no decorrer do curso, terá um período de adaptação para aprender o que é uma sala de aula; saber como, geralmente, os alunos se comportam; ter noções de como organizar uma atividade com os alunos, seja individual, seja em grupo; entender e lidar com a organização da instituição escolar; etc.

Castela (2014) descreve que, além do trabalho das oficinas, os estudantes do curso de Letras tiveram a experiência de participar da elaboração e da publicação de 5 livros (4 materiais pedagógicos e 1 relato de experiência), 20 trabalhos completos publicados em anais de eventos, 25 trabalhos apresentados em congressos e seus resumos publicados, e elaboração de banners.

Para vincular as atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos aprendizes de língua espanhola, às práticas de pesquisa, sempre se apoiavam nas ações previstas no subprojeto apresentado à Capes. Tais ações estão associadas ao interesse do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, bem como os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil. A autora elenca as ações: leituras teórico-pedagógicas que a equipe realiza, análise do PPP da escola, planejamento de atividades e reuniões com os bolsista e professores, e participação no cotidiano da escola, apenas para citar algumas.

Outro subprojeto que destacamos é: “Ensinar e aprender línguas estrangeiras na escola pública: criando pontes universidade-escola” (ou Projeto Pontes), referentes à formação de professores do Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – FCL Câmpus de Araraquara. Seu objetivo fundamental é oferecer cursos de línguas estrangeiras em escolas

públicas, por alunos licenciandos do curso de Letras em alemão, espanhol, francês, inglês e italiano (ROCHA, 2014).

Rocha (2014) menciona que utilizaram estratégias metodológicas da abordagem comunicativa e, na sequência, articularam cultura e línguas estrangeiras, sob a perspectiva da interculturalidade. Na primeira abordagem, promoveram a utilização e o reconhecimento da língua (suas estruturas) em situações reais de uso, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa, focada no sentido, no significado e na interação entre os aprendizes. No segundo caso, proporcionaram uma reflexão, sensibilização e compreensão da cultura-alvo, problematizando e repensando a própria cultura e língua.

Ao articular teoria e prática, o projeto Pontes possibilitou um ambiente para a avaliação das atitudes e do desempenho, tanto dos estudantes de Letras, quanto dos professores, do coordenador e do supervisor do projeto.

Com relação aos alunos, futuros professores de língua estrangeira, Rocha (2014) lista os itens dessas reflexões os quais, em síntese, referem-se à valorização do professor e à percepção de um “fazer docente” que rompa com o tradicional, arraigado no contexto escolar; à descoberta de uma “identidade docente”, ensinando cultura e língua estrangeira; ao estabelecimento de uma relação de confiança e compromisso com a escola pública; ao rompimento do “mito da facilidade” com alguns idiomas, ou à “falsa dificuldade” com outros; e, como último item dessas reflexões, apontado pela autora:

[...] a construção de um referente a ser seguido aos outros licenciandos que não participam do Projeto Pontes, uma vez que estes observavam nos bolsistas do Pibid uma mudança exemplar, demonstrada em comprometimento declarado discursivamente com a formação universitária e profissional (ROCHA, 2014, p.1080).

É possível notar a importância do PIBID, bem como a necessidade de todos os estudantes serem contemplados com o programa ou que, pelo menos, houvesse outras propostas do governo com essa característica de o estudante de licenciatura atuar como docente durante sua formação.

O programa de iniciação à docência também tem reflexo nos professores envolvidos como coordenador e supervisor. Segundo Rocha (2014), o projeto Pontes foi

[...] um espaço acadêmico e investigativo de desenvolvimento e aprendizagem mútua, como um processo de avaliação e autoavaliação da atuação do docente, especialmente do docente universitário como um resgate no seu papel como formador de futuros professores, tendo em vista que, em algumas universidades, o enfoque tem sido quase exclusivamente a pesquisa; portanto,

este projeto marca um descolamento histórico nos cursos de Letras no Brasil (ROCHA, 2014, p.1081).

Segundo Castela (2014, p.90), “o PIBID possibilita ir muito além da observação das aulas e do diagnóstico dos problemas existentes que o estágio supervisionado realiza”; além disso, o estudante “ressignifica” a teoria ao transpô-la em conteúdos didáticos e sistemáticos por meio do diálogo com o grupo em escolas de alto e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com grande diversidade socioeducacional.

Algumas das contribuições que o PIBID tem promovido na formação dos professores são:

[...] permanência dos licenciandos bolsistas no curso de Letras; melhora na formação dos graduandos bolsistas do projeto; reconhecimento por parte dos graduandos bolsistas da relevância social da carreira docente; atuação dos docentes supervisores como cofomadores dos acadêmicos bolsistas (CASTELA, 2014, p.90).

A permanência dos bolsistas no curso de Letras é um ponto positivo considerando a situação de desistência e/ou o não ingresso de alunos para as Licenciaturas. Uma pesquisa do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior demonstrou queda de 10% no número de ingressantes em cursos presenciais de licenciaturas entre 2010 e 2016. Geralmente, temos muitas desistências no decorrer dos estudos da graduação, por isso são necessárias medidas para que esses alunos concluem os cursos. Talvez melhorar as estratégias de atividades realizadas no curso com programas similares ao PIBID é uma forma de impedir a evasão.

Um dos motivos desse aumento na desistência de cursos de licenciatura pode estar relacionado à “relevância social da carreira docente”, conforme exposto por Castela (2014) ao mencionar que o PIBID proporciona esse reconhecimento. No caso dos professores de língua espanhola, poderia também estar relacionado à instabilidade da inclusão do ensino dessa língua no sistema da Educação Básica.

Os tópicos sobre a formação do professor que expusemos nesta seção traz à baila diversos aspectos que compreendem essa área de estudo. Julgamos pertinente refletir numa perspectiva mais ampla para, na sequência, tratarmos especificamente da formação do professor em Lexicografia Pedagógica.

### 3.3 Formação de professores em Lexicografia Pedagógica

Nos tópicos anteriores, antes de discutirmos a formação do professor, construímos um histórico da legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas e sobre a língua espanhola, no Brasil. Aqui, no entanto, nesta subseção, vamos, de certa forma, iniciar uma trajetória, porque não há no currículo de formação do professor esclarecimentos sobre incluir (ou não) os estudos de Lexicografia ou de Lexicografia Pedagógica. Também não separaremos, como anteriormente: ensino de formação do professor (nas subseções anteriores, primeiro tratamos do ensino de línguas estrangeiras para, depois, tratarmos da formação do professor de LE). Vamos, portanto, “caminhar lado a lado”, já que a Lexicografia não é uma ciência que vai ser estudado pelo aluno, mas, sim, utilizada por ele, e, neste sentido, abordaremos a formação do professor em LP para que a aplicação do objeto desta ciência encontre meios de chegar ao ensino. Discutiremos que o docente precisa dessa formação, pois conforme proposto por Alvar Ezquerro (2003), é necessário que o professor conheça o dicionário para se beneficiar dele e, conseqüentemente, possa orientar seu aluno a utilizá-lo também:

O uso que os estudantes fizerem do dicionário durante a aprendizagem da língua dependerá das instruções que lhe der o professor. É por isso que resulta importante e necessário que o professor conheça os dicionários e saiba que benefício pode conseguir deles<sup>120</sup> (ALVAR EZQUERRA, 2003, p.13).

No início deste século, tivemos inúmeras publicações de dicionários e, especialmente, de dicionários escolares que são direcionados aos aprendizes, e isso fica evidente quando os buscamos nos sites das editoras, por exemplo. Esse fenômeno resulta satisfatório para implementá-los como material didático complementar nas aulas de língua. Apesar disso, podemos afirmar que não é tão simples essa implementação, considerando os resultados da pesquisa empírica desta tese<sup>121</sup> e de outras que consultamos para embasar nossos argumentos na fundamentação teórica<sup>122</sup>.

Faria (2015, p.86) realizou uma pesquisa com futuros professores de ELE e aplicou questionários para observar o conhecimento em relação ao uso do dicionário em sala de aula. A pesquisadora constatou que “o graduando ainda não adquiriu tanta familiaridade com o uso

---

<sup>120</sup> El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos (ALVAR EZQUERRA, 2003, p.13).

<sup>121</sup> Conforme se pode verificar em 5.2 Reflexões críticas sobre a análise dos dados.

<sup>122</sup> Por exemplo, consultar subseção 2.2 Lexicografia Pedagógica e suas perspectivas no ensino.

desse material [...]”; seja como professor, porque afirma ter dificuldade para incluí-lo nas aulas, seja como aluno da graduação, por utilizar o dicionário muito pouco em seu processo de formação. Apesar disso, reconhece que o uso do dicionário em sala de aula é relevante.

Nadin (2016) investigou dois grupos – professores em formação e atuantes – para identificar o nível de familiaridade com as Ciências do Léxico, com especial atenção à Lexicografia Pedagógica. Os resultados “mostraram que as disciplinas de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia não estão (ou não estiveram) nos contextos analisados, contemplados nos cursos de licenciaturas em Letras” (NADIN, 2016, p.80-81). Segundo o autor, a diferença entre os dois grupos pesquisados está no fato de que, no grupo 1 (professores em formação inicial), “alguns sabem algo sobre Lexicologia, mas não sabem, ou sabem muito pouco, sobre Lexicografia e Terminologia”, e no grupo 2 (professores formados em atuação), “todos afirmaram não ter estudado esses temas em suas graduações” (NADIN, 2016, p.81).

Ambas as pesquisas demonstraram a ausência de disciplinas sobre o Léxico no curso de Letras, cuja habilitação é a Língua Portuguesa e a língua espanhola. Mas os autores (FARIAS, 2015; NADIN, 2016) constataram que os docentes estão abertos a adquirir conhecimentos sobre o tema, ora pela inclusão dessa disciplina na graduação, ora por meio de formação continuada. Essa situação também foi constatada nas pesquisas de Höfling (2005), Zucchi (2010) e Datore (2017).

Krieger (2011) também advoga a favor de uma disciplina com vistas à formação do professor na área de Lexicografia. Comenta a iniciativa do MEC e a importância da publicação do PNLD/Dicionários 2006, mas ressalta que “um livro sozinho não consegue reverter uma dura realidade, que é a do descobrimento do professor de como usar produtivamente um dicionário em suas atividades pedagógicas” (KRIEGER, 2011, p.139). Assim, a autora reafirma que, para diminuir o grande “buraco negro”, deve-se:

Introduzir a disciplina de Lexicografia nos cursos de magistério, de pedagogia e de letras, bem como de outras áreas que envolvam o ensino de línguas, seja materna, seja estrangeira. Esse viés didático é quase inexistente no Brasil, e o professor não recebe nenhuma informação, nenhum apoio para lidar com dicionários [...]. Paralelamente, cursos de extensão podem também contribuir para suprir a imensa lacuna de informação sobre a estrutura e a produtividade dos dicionários (KRIEGER, 2011, p.139-140).

Nessa mesma conduta, Rangel (2011, p.141) comenta a publicação do manual didático “Dicionários em sala de aula”, de sua autoria, destinado a colaborar, particularmente, com o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental: “os limites dessa obra são os limites do

contexto e dos objetivos que lhe deram origem”. O autor argumenta que outras iniciativas nessa direção precisarão surgir e que é necessário investir na formação do professor, na pesquisa acadêmica e, “mais sistematicamente”, no papel do vocabulário no ensino.

No entanto, já existem iniciativas que foram efetivadas. Maia-Pires e Oliveira (2011) apresentaram uma análise da disciplina obrigatória Lexicologia e Lexicografia 1, cursada pelos licenciandos em Letras da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília. A disciplina tem 45 horas/aula em ambiente *moodle*:

A disciplina visa a estudar conceitos a respeito da unidade léxica, a proporcionar conhecimentos e reflexões sobre as ciências do léxico, a apresentar as técnicas de descrição do léxico na organização de obras lexicográficas e ao desenvolvimento de habilidades e competências para a utilização de dicionários [...] com auxílio de aulas interativas a distância, leituras e discussões de textos teóricos e de textos analíticos, atividades interativas com debates em grupo por meio de fóruns virtuais temáticos, exercícios de análise de textos, análise de dicionários e conferência web (MAIA-PIRES; OLIVEIRA, 2011, p.346).

A experiência demonstrou a necessidade de capacitar o professor para que ele possa contribuir com o desenvolvimento da área do léxico no âmbito escolar. Segundo as autoras, no decorrer da disciplina, houve relatos dos estudantes que revelaram o quão comum parece ser o dicionário, quando na realidade “ao tomarem conhecimento sobre a riqueza de informações que podem adquirir por meio do estudo do léxico e do uso das obras lexicográficas, há um reconhecimento da relevância teórica e prática do conteúdo da disciplina” (MAIA-PIRES; OLIVEIRA, 2011, p.350).

### **3.3.1 O professor e as formas de utilizar o dicionário**

Na epígrafe do início desta seção afirma-se que o professor é uma figura importante na relação com o ensino e é mais importante que o material adotado, porque pode ultrapassar as deficiências de um material. Nunes Torrão (1997, p.178) afirma, ainda, que o professor é a chave de todo o processo para explorar as potencialidades dos materiais sem estar amarrados “a eventuais problemas dos elementos de trabalho ‘oficiais’ que estão ao seu dispor”.

Se consideramos o proposto pelo autor, o professor pode decidir qual a melhor forma de desenvolver o conteúdo com seus alunos, durante a aula. No ensino regular básico, muitas escolas adotam manuais e, de certa forma, estes materiais ou cronogramas “engessam” o professor. Mas dentro da sala, é exclusivamente o professor quem decide como fazer. Pode ou

não ser a maneira indicada pelo manual, principalmente se o professor observar que algo não se adapta à realidade do grupo.

Sempre pressupomos o uso do dicionário em uma aula de língua, seja a materna, seja a estrangeira. E, dependendo da perspectiva que o docente tem em relação ao uso do dicionário, se não estiver preparado com estratégias claras e definidas de como trabalhar esse material com seus alunos, sua postura não será positiva em relação à obra lexicográfica.

Nunes Torrão (1997, p.179-180) defende:

[...] que a introdução do uso do dicionário deverá obedecer a um critério fundamental que terá, em todas as circunstâncias, de ser avaliado pelo professor [...]A partir do momento em que decidir fazer a introdução do dicionário, o professor tem de, forçosamente, reservar algumas horas lectivas para esse fim específico.

O autor propõe o uso do dicionário nas aulas de línguas clássicas com uma estratégia fácil e possível de ser aplicada para o ensino de língua estrangeira moderna. Além disso, deixa claro que, para introduzir o dicionário nas aulas, terá de reservar um tempo para tais atividades; por isso, é necessária a preparação prévia para que uma algum conteúdo que esteja sendo trabalhado ao uso do dicionário.

A “tarefa” proposta por Nunes Torrão (1997) consiste em formar grupos de alunos para trabalharem com o dicionário e um texto no qual o professor indica qual palavra procurar e que pode ser encontrada (ou seja, auxilia com as informações que o dicionário traz), até se restringir a um único aluno, e o trabalho tornar-se individual e autônomo.

A princípio, quando se formam os grupos, “deverá proceder-se à leitura, devidamente comentada pelo professor, das páginas iniciais — tal como procedemos à leitura das instruções de qualquer máquina quando a vamos utilizar pela primeira vez” (NUNES TORRÃO, 1997, p.181).

Podemos dizer, neste sentido, que o professor terá de conhecer as particularidades da Lexicografia e o máximo de recursos que esta obra pode oferecer para melhor orientar o estudante.

Vemos iniciativas e pesquisas que tratam de motivar o uso do dicionário e inseri-lo no âmbito escolar. Sousa (s/d) propôs um minicurso que teve o objetivo de apresentar algumas das habilidades necessárias para manusear o dicionário e adequar sua utilização por professores e alunos na Universidade Federal do Acre. O minicurso foi dividido em dois blocos: “conhecendo o dicionário” e “utilizando o dicionário”.

Outro empreendimento com esse mesmo intuito foi de Bolzan e Durão (2011), que prepararam um curso de formação para professores de língua materna do Ensino Fundamental, com o total de 20 horas. Foi ministrado aos docentes do município de Garopaba, Santa Catarina, por meio de aulas expositivas e dialogadas, e, a partir do curso,

[...] os professores deveriam começar a usar o dicionário como instrumento de integração entre as disciplinas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Química, Física, Biologia, entre outras), já que todas se utilizam da língua como meio de interação entre os indivíduos e focam seu trabalho no uso efetivo/aperfeiçoamento da linguagem, veículo comum de transmissão dos conhecimentos (BOLZAN; DURÃO 2011, p.184).

Geralmente, o uso do dicionário fica a cargo do professor de língua materna ou estrangeira; porém, é um tipo de recurso que pode ser utilizado em qualquer disciplina. Entretanto, o professor não o fará se não houver motivação para isso. Enquanto o dicionário for somente um produto final da área de estudo da Lexicografia e não for esclarecido sobre suas possíveis utilizações, continuará sendo apenas um livro nas bibliotecas ou um livro que o aluno possui, mas que permanece guardado.

Resgatando o “processo de educação lexicográfica” para desenvolver a atitude autônoma do consulente (HÖFLING, 2005), mencionado quando discutíamos a Lexicografia Pedagógica, notamos que é interessante, portanto, lançar mão desse recurso para gerar maior autonomia de estudo entre os alunos nos diversos âmbitos do ensino.

Bolzan e Durão (2011) fizeram uma atividade prática no final do curso, em que os professores montaram um plano de aula e incluíram a apresentação do dicionário e seus diferentes tipos, a contribuição, a diagramação, entre outros aspectos. Também idealizaram incluí-lo no planejamento de ensino, no início do ano letivo, com uma abordagem multidisciplinar, ou seja, um recurso que estaria presente nas aulas em todas as disciplinas.

Krieger (2007) discutiu a importância de estimular o professor a implantar em suas aulas o uso do dicionário e orientar o professor para o uso profícuo a fim de não ficar somente na consulta pontual. Por isso, deveria ser inserido na formação do professor os conhecimentos sobre Lexicografia e Lexicografia Pedagógica. Esse paradigma requer um olhar renovado; para isso, a autora apresentou algumas ideias de Alvar Ezquerro (2001) em que discutiu que o dicionário tem um caráter decodificador (compreensão), para cuja finalidade é usado na maioria das vezes. Mas é preciso resgatar a utilidade e direcionar o consulente para a codificação (produção), aspecto muito discutido, pois é de grande valia que se melhore essa função no dicionário para que os alunos visualizem por meio de exemplos as estruturas da língua. É assim,

segundo Alvar Ezquerro (2001), que se cumpre o papel prescritivo e normativo do dicionário e, conseqüentemente, o que desejam os usuários.

Além desse tema, Krieger (2007, p.303) discorre sobre as inquietações dos professores ao serem questionados sobre qual a melhor obra para se consultar: “é sempre complexo fazer uma escolha, uma indicação segura de dicionário para a sociedade e, em especial, para os alunos”. Levar em conta a estrutura da obra e o nível de escolaridade do aluno é um dos fatores que devem ser considerados ao escolher um dicionário, porém isso não existe em nossa sociedade, pois quando se decide comprar um dicionário, comumente se busca por um que tenha uma grande quantidade de palavras. Às vezes, pede-se para o professor, mas o professor também não conhece os diferentes tipos de obra e não analisou, certamente, a estrutura do dicionário para saber qual se adapta a qual idade.

Segundo Höfling (2005, p.324), “A profissão docente está ligada à formação de indivíduos. O papel do professor implica a capacidade e a responsabilidade de promover uma mudança no ‘outro’ e em ‘si próprio’, alterando e renovando seus próprios pontos de vista”. Por isso, a autora vê como um desafio dos professores de LM e LE conscientizar os aprendizes da relevância do dicionário.

Os resultados de sua pesquisa apontaram que os usuários não possuem “educação lexicográfica”, o que gera consultas falhas e incompletas. Os professores universitários presumem que seus alunos tiveram “treinamento lexicográfico” durante a aprendizagem de língua materna e que os alunos chegam ao ensino superior sabendo usar um dicionário, mas estão familiarizados apenas com as categorias mais superficiais e óbvias de dicionários para aprendizes. E para que seja uma ferramenta mais útil e mais usada, depende de um esforço conjunto com “usuário estudante” e “usuário professor”.

Höfling (2005) considerou cinco passos para um treinamento lexicográfico para o futuro professor de língua inglesa como língua estrangeira: 1. Aprender a história linguística e cultural da LE para compreender os recortes linguísticos dos falantes nativos; 2. Aprender como um dicionário é confeccionado (recorte sincrônico, seleção das entradas, etc.); 3. Conhecer os principais tipos de dicionário (características); 4. Aprender a usar o dicionário, entender o *design*, abreviações, símbolos, etc. 5. Delimitar as diferentes características dos dicionários com atividades em sala de aula, por exemplo, exercitar: “a procura de uma entrada pela ordem alfabética, a busca de palavras e de seus significados, o exercício da leitura de símbolos fonéticos, até o trabalho com campos semânticos, envolvendo diferentes áreas de vocabulário, etc.” (HÖFLING, 2005, p.326).

Embora os cinco passos propostos pela pesquisadora sejam importantes, destacamos três que têm direta relação com a sala de aula, com as necessidades do aluno e com esta pesquisa. São eles: o terceiro passo trata de conhecer os tipos de dicionário, pois incide na usual pergunta dos alunos: “que dicionário devo utilizar, ou comprar?”. Além deste, o quarto e quinto passos estão imbricados com a pesquisa empírica desta tese, a qual também teve a preocupação de olhar para como o professor atua e o que ele precisa em relação ao uso do dicionário.

Retomemos a questão da competência em Lexicografia que discutíamos na subseção anterior sobre a formação de professor de línguas estrangeiras. Comentávamos que, entre as competências que a história delegou ao docente, um conjunto delas são as competências que tratam sobre a capacidade para falar uma língua estrangeira e, conseqüentemente, o professor que seja competente no uso do dicionário será capaz e terá boas formas e estratégias de uso da obra lexicográfica em sala de aula. Sobre este tema, Garriga Escibano (2017), em sua palestra no *III Congreso Internacional RELEX*, expôs algumas conclusões como forma de responder quais são as competências que um professor de Ensino Fundamental deve ter. Neste sentido, afirmou que o dicionário não é um livro de texto, pois trata-se de uma obra de consulta com uma mecânica determinada que pode resultar útil se for bem utilizado.

Afirmou que o dicionário facilita a aprendizagem autônoma do aluno e vai ao encontro da competência de aprender a aprender. Mencionou a importância de, mais que saber muito, é ter competência para chegar a uma informação, por isso o dicionário continua sendo uma ferramenta fundamental.

Os professores também deveriam saber, conforme mencionado por Garriga Escibano (2017) e Maldonado (2008) que os dicionários não servem para tudo. Garriga Escibano (2017) ressalta ainda que isso pode causar frustração ao procurar algo que não encontra, porque as necessidades do usuário mudam. Um ponto também relevante é o professor saber que precisamos acabar com a ideia de que consultar um dicionário é algo duro e/ou difícil e que isso pode ser resolvido com atividades que promovam jogos. Mas para a nova geração de estudantes, podemos dizer que essa proposta é possível de ser realizada, especialmente se considerarmos, conforme dito por Maldonado (2017), que as demandas para a informação linguística precisam ser satisfeitas com um “clique”. Ou seja, faz-se necessário lançar mão de estratégias mais dinâmicas que correspondam à agilidade do novo perfil do estudante, a fim de evitar o que Nunes Torrão (1997, p.6) chamou de “certa preguiça na aquisição de vocabulário” quando a utilização do dicionário ocorre mais precoce.

Nunes Torrão (1997) aponta que o problema não é a introdução tardia dessa obra na vida escolar do estudante, pois afirma em sua pesquisa que alunos que já tinham consultado

dicionários antes, também revelaram dificuldades ao terem de manuseá-los de forma intensiva em provas com utilização de textos, por exemplo. Ou seja, o problema está na formação para o aluno utilizar bem a obra.

Além disso, no que se refere especificamente ao significado dos vocábulos, segundo o autor, o professor deverá insistir que o aluno leia todo o conteúdo dedicado a cada palavra<sup>123</sup>, “não só para ficar na posse de toda a carga semântica do vocábulo em questão, e assim, para poder escolher melhor o significado que, de forma mais perfeita, se adapta ao contexto em análise [...]” (NUNES TORRÃO, 1997, p.185).

É importante que se adote uma obra lexicográfica adequada a cada etapa de aprendizagem, pois quando o aluno supera a alfabetização, necessita de uma obra que estenda mais a nomenclatura, uma vez que o aluno, ao realizar uma leitura, pode encontrar termos relacionados às diferentes áreas do conhecimento. Quando em etapas mais adiantadas, a nomenclatura precisa ser representativa do idioma e especializada. Quando a obra não condiz com a etapa de aprendizagem do estudante, insistir no uso de uma obra inadequada pode cercear o interesse pela consulta. “A porta de entrada ao universo dos dicionários pode e deve ser feita através de uma obra que motive a criança para a consulta” (KRIEGER, 2007, p. 306).

De acordo com a autora, a qualidade do dicionário relaciona-se à adequação da linguagem verbal para as definições que estejam no perfil do consulente – o estudante – assim como a presença de ilustrações, gravuras, desenhos, são componentes positivos e facilitadores da compreensão, tornando, inclusive, a obra mais atrativa. Esses componentes, segundo Krieger (2007), não são suficientes de acordo com o que acura a Lexicografia, mas são componentes básicos em qualquer processo lexicográfico; por isso, faz-se necessário “relacionar aspectos estruturais das obras, a correção das informações linguístico-descritivas e semânticas, e cuidadoso tratamento dos dados, ao projeto pedagógico a ser desenvolvido” (KRIEGER, 2007, p. 308).

Sobre isso, Nunes Torrão (1997) salienta que, de acordo com a práxis, o professor não deve desconsiderar as questões do percurso evolutivo e as características de cada grupo de alunos, pois isso determinará a utilização de estratégias para a aquisição de vocabulário e o momento em que deverá iniciar a utilização do dicionário. Diríamos, entretanto, que, no caso do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras modernas, especialmente no caso do espanhol, o professor pode dispor desse recurso desde as primeiras aulas do nível básico.

---

<sup>123</sup> Algumas das atividade que elaboramos para os professores aplicarem no momento da pesquisa empírica tinham esse propósito. Verificar apêndice 4, 2ª e 3ª propostas.

Pretendeu-se, neste item, abordar algumas formas de como o professor pode usar o dicionário nas aulas e que esses mecanismos podem estar presentes na formação do professor, seja na formação em Lexicografia Pedagógica, seja na formação do professor de línguas. Na próxima seção, apresentaremos a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

Para apresentar o conjunto de procedimentos empíricos adotados, esta seção foi estruturada em duas partes: (i) fundamentos e (ii) ações. No primeiro item, será definida a natureza da pesquisa; para isso, retomaremos os objetivos e as hipóteses para melhor delimitarmos as perguntas de pesquisa, esclarecendo o que se pretende atingir com os dados empíricos. No segundo item, serão expostos os instrumentos de pesquisa, o contexto e os participantes.

A princípio, a pesquisa apresentou a Lexicografia Pedagógica e o dicionário (material didático complementar para as aulas de ELE), respectivamente, como estudo e recurso necessários ao trabalho do professor. Neste contexto, interessou-nos uma revisão bibliográfica reflexiva para aprofundarmos nosso estudo empírico, dado que, no âmbito da Lexicografia Pedagógica, há poucos trabalhos que envolvem o dicionário na prática docente. Normalmente, pesquisas deste tema são de cunho epistemológico, o que colabora no desenvolvimento da crítica lexicográfica, mas não interferem diretamente na prática da sala de aula. Dessa forma, como entendemos que os estudos dos eventos de sala de aula também colaboram para a evolução da ciência, propomos uma pesquisa em que temos o contato direto com o professor. Assim, poder-se-á apresentar subsídios mais consistentes para estimular esses estudos sobre os eventos de sala de aula com relação ao uso do dicionário no âmbito científico.

### **4.1 Fundamentação metodológica**

Nesta subseção, serão expostas a natureza e as perguntas de pesquisa.

#### **4.1.1 Natureza da pesquisa**

Este trabalho investiga as atitudes e competências do professor diante do dicionário; para isso, pautou-se em uma pesquisa empírica com docentes. A primeira etapa centrou-se na realização do curso “Dicionários na sala de aula: reflexões teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem de vocabulário”<sup>124</sup>, momento em que foram aplicados os questionários e realizadas as notas de campo, e a segunda etapa foi uma entrevista com pesquisadores sobre Lexicografia e Lexicógrafos sobre o uso do dicionário.

---

<sup>124</sup> O curso ocorreu em duas versões, conforme pode ser verificado em 4.2.1 contexto da pesquisa.

Neste sentido, a natureza deste trabalho é qualitativa, porque além do escopo experimental foram desenvolvidos estudos de cunho bibliográfico, envolvendo reflexões teóricas e produção de meios que possibilitam a construção do conhecimento de um dado tema; neste caso, sobre a atitude/posição dos professores ante o dicionário e as formas como o utilizam para o ensino do vocabulário, motivando o uso deste recurso didático. A pesquisa qualitativa “parte da noção da construção social das realidades em estudo” (FLICK, 2009, p.16), colaborando com ações práticas referentes à questão abordada pelo trabalho que o pesquisador desenvolve.

No estudo realizado, essas ações práticas permitem obter um conhecimento mais preciso sobre as situações de sala de aula que o professor vivencia, as atitudes que valorizam ou não o uso do dicionário, bem como suas dificuldades ao tratar o tema em questão. Além disso, as ações práticas também podem resultar em materiais que os professores terão à disposição para melhor desenvolver seu trabalho com o léxico de língua espanhola nas aulas; pois, pretendeu-se colaborar diretamente na formação de docentes atuantes. Outrossim, aspirou-se a impactar na educação, já que foram apresentadas propostas para potencializar o uso do dicionário como material didático complementar e para promover sobremaneira seus resultados na aprendizagem da língua estrangeira, utilizando formas diferenciadas de atividades em sala de aula.

Segundo André (1995, p.17), a pesquisa qualitativa configura uma abordagem que não “envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Qualitativa, de acordo com a autora, contrapõe o quantitativo no olhar do pesquisador com relação ao seu dado, ou seja, avaliar seus dados de forma holística, “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Dessa forma, os dados quantitativos, obtidos no questionário fechado, proporcionaram-nos uma visão estatística do problema em pauta, os quais serviram para avaliar qualitativamente o fenômeno da realidade do grupo estudado.

Outrossim, podemos denominá-la interpretativa (ERICKSON, 1991), porque analisamos eventos e atores de sala de aula e porque observamos e interpretamos as formas de conhecimento que propomos para um determinado grupo (professores e alunos de língua espanhola em contexto de ensino e aprendizagem).

Realizamos, ainda, além da revisão bibliográfica mencionada no início desta seção, a análise dos documentos dos governos federal e estadual que norteiam a educação, como Orientações Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais + linguagens, códigos e suas tecnologias e Currículo do Estado de São

Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Também foram estudadas algumas bibliografias e sites com informações sobre a Educação brasileira a fim de colhermos dados referentes à formação dos professores para compor nossos argumentos.

O olhar qualitativo em relação aos dados obtidos nesta pesquisa deve-se ao auxílio dos instrumentos de pesquisa utilizados<sup>125</sup>. Para Vieira-Abrahão (2006), os questionários com itens fechados facilitam a tabulação estatística, e os itens abertos têm o objetivo de explorar os aspectos pessoais, as crenças e as opiniões dos informantes. Outra vantagem, segundo a autora, é a precisão e a clareza nas informações e as possibilidades de coletar dados em diferentes momentos e em diferentes locais.

Durante os cursos, também foram feitas notas de campo e diário. Estes são meios utilizados em pesquisas qualitativas para melhor descrever o contexto vivenciado pelo pesquisador. Neste sentido, colaboram com relação às informações de cunho não verbal, ambiente físico, estruturas grupais, respondendo, por exemplo, “o quê, onde, quando, como e por quê”, respostas que nem sempre ficam explícitas no questionário e que podem ser importantes e colaborarem para a análise dos dados. Os diários complementam as notas de campo porque são notas mais subjetivas e interpretativas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Por fim, entrevistamos autores/pesquisadores que desenvolvem pesquisas no âmbito da Lexicografia Pedagógica e lexicógrafos com o intuito de fortalecer as hipóteses avançadas e triangular os dados àqueles apontados pelos professores. Esse instrumento, segundo Vieira-Abrahão (2006), pode ser uma ferramenta primária de dados ou uma fonte de dados secundária utilizada para triangular os dados. A autora classifica as entrevistas em três tipos: estruturadas, semiestruturadas<sup>126</sup> e não-estruturadas<sup>127</sup>. Em nosso caso, as entrevistas foram utilizadas como fonte de dados secundários e realizamos uma entrevista estruturada, já que as perguntas foram especificadas com antecedência e tiveram o propósito de levantar opiniões das pessoas, permitir esclarecimentos, evitando ambiguidades. Sua estrutura, rigidamente padronizada, não permite o anonimato e assegura maior consistência dos dados e confiabilidade de seus resultados (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

---

<sup>125</sup> Descritos no item 4.2.2

<sup>126</sup> Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão seu trabalho (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.223).

<sup>127</sup> [...] entrevistadores e entrevistados se engajam em uma conversa livre com base em questões e tópicos que orientem a investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p.223).

#### **4.1.2 Perguntas de pesquisa**

Do ponto de vista do emprego do dicionário nas aulas de língua e a atitude do professor ante essa prática, poucas pesquisas têm abordado com ênfase este tema, no Brasil. Porém, em outros países, tem sido mais discutido e quiçá mais bem resolvido, o que justifica nosso referencial teórico possuir obras de autores espanhóis. Mighetto (1996) publicou um artigo no *Cuadernos Cervantes de la lengua española* e nele lançou alguns questionamentos que nos motivaram e vêm ao encontro de nossas inquietações expostas nesta tese, como, por exemplo, como se pode utilizar o dicionário na aula, que tipo de acesso ao dicionário seria conveniente, como mudar positivamente a atitude do professor para que fomente essa prática, se é dado ao estudante suficiente prática do uso do dicionário, e como o lexicógrafo pode estimular o contato entre professor, estudante e dicionário. Isso nos chamou a atenção no sentido de que esta pesquisa, quando formulados os questionários, procurou investigar mais precisamente a atitude do professor e suas competências no que se refere ao uso da obra lexicográfica em sala de aula, o que nos permite organizar as seguintes perguntas para atingirmos o objetivo proposto.

1. Que atitude o professor de língua espanhola tem frente ao dicionário?
2. Quais competências o professor de língua espanhola tem em Lexicografia Pedagógica?
3. Como podemos aprimorar a competência lexicográfica do professor?
4. Como podemos melhorar o material oferecido pelo curso, a partir da experiência com os professores?

A partir das indagações de Mighetto (1996) e das perguntas de pesquisa desta tese, empreendemo-nos em discutir o tema na tentativa de apresentar alguns encaminhamentos que possam colaborar para estimular os estudos em Lexicografia Pedagógica. Mais precisamente, estabelecê-la como parte integrante na formação do professor para que ele possa adotar o dicionário como material didático em suas aulas de língua.

#### **4.2 Ações metodológicas**

Nesta subseção, apresentaremos o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, e os participantes da pesquisa.

### 4.2.1 Contexto da pesquisa

O contexto principal de pesquisa foram dois cursos de extensão ministrados aos professores de língua espanhola. Neste contexto, realizamos os questionários e as notas de campo que embasam nosso estudo empírico<sup>128</sup>. Após cada encontro, realizávamos o diário de campo e, posteriormente, realizamos as entrevistas, conforme descrito nas subseções anteriores.

O primeiro curso ocorreu no primeiro semestre de 2016, de 22 de abril a 17 de junho, na Diretoria Regional de Ensino da cidade de Jaboticabal, Estado de São Paulo, à qual pertence esta pesquisadora.

A Diretoria de Ensino da região de Jaboticabal-SP recebeu a proposta dessas atividades em Lexicografia com os professores de forma muito positiva, e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico acolheu a proposta e também recebeu os participantes de forma muito satisfatória, colaborou no desenvolvimento do curso com a impressão de material e, acomodou-nos em local adequado para a realização. A Diretoria de Ensino conta com 04 Centros de Estudos de Línguas em funcionamento e oferecem o ensino de língua espanhola e Língua Inglesa.

O segundo curso ocorreu no primeiro semestre de 2017, de 10 de março a 19 de maio de 2017, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Ambos os cursos tiveram duração de 30 horas e foram ministrados por esta pesquisadora. Teve seu formato semipresencial, totalizando 15 horas presenciais, às sextas-feiras (intercaladas), no período da tarde, com 05 encontros de três horas diárias, e 15 horas a distância, destinados ao momento em que o professor aplicou as atividades propostas em suas aulas de língua espanhola com seus alunos.

As aulas do curso foram expositivas com atividades práticas em grupo, no intuito de alcançar o diálogo para maior participação e integração entre os professores. A partir desse espaço interativo, compusemos as notas de campo e o diário que também fazem parte do corpus empírico.

Após aplicarem as atividades que propusemos<sup>129</sup>, os professores trouxeram os resultados para compor o material de análise desta pesquisa. Esse material consistiu no registro, realizado por esta pesquisadora, do relato de como havia sido a aplicação das atividades, como

---

<sup>128</sup> As análises encontram-se na seção 5.

<sup>129</sup> Apêndice 4 e descritas nos encontros do curso 4.2.2.2.

os alunos receberam a proposta de trabalhar com o dicionário, quais foram as surpresas, as dificuldades (se houve), e a opinião dos professores sobre o trabalho com o dicionário.

O contexto da pesquisa estendeu-se para as entrevistas com o intuito de ratificar os resultados alcançados no decorrer da análise dos dados observados no curso, especialmente os obtidos nos questionários. As entrevistas tiveram a interação pesquisador/entrevistado realizadas por e-mail, o que permitiu ao entrevistado expressar-se com precisão em suas respostas, colaborando, assim, para a análise e posterior triangulação dos dados.

#### 4.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: aos professores aplicamos dois questionários com itens fechados e abertos, e realizamos notas e diários de campo durante a realização dos cursos de Lexicografia Pedagógica; e aos pesquisadores e autores da área da Lexicografia/Lxicografia Pedagógica realizamos entrevistas. Na sequência, detalhamos esses instrumentos.

##### 4.2.2.1 Questionário inicial<sup>130</sup>

No primeiro encontro do curso, os professores preencheram o questionário inicial, que teve o objetivo de verificar o uso ou o não do dicionário. Vejamos de forma detalhada os objetivos das questões.

**Quadro 5:** Objetivos das perguntas do questionário inicial.

Questão	Objetivo
01	Conhecer qual o contato do professor com a Lexicografia, conseqüentemente, analisar se é uma disciplina oferecida nos cursos de graduação.
02	Observar se o professor explora os detalhes de manuseio de um dicionário, por meio da leitura das páginas de apresentação, onde há instruções de como usar o dicionário.
03	Observar as atitudes do professor em relação ao uso do dicionário na sala de aula.
04	Explicitar o uso que seus alunos fazem do dicionário durante a aula.
05	Observar quais funções do dicionário são mais ou menos consultadas pelo professor e pelo aluno.
06 e 07	Verificar quais tipos de dicionário e quais suportes são utilizados pelos professores e alunos.
Questão	Objetivo
08, 09 e 10	Investigar as obras lexicográficas que normalmente os professores consultam, com a finalidade de observar se há alguma obra recorrente e o motivo pelo qual a utiliza. Observar também se os professores possuem ou não obras e por que as possuem ou não.
11	Observar se o professor motiva ou não o uso do dicionário em sala de aula e em que nível isso é recorrente.

**Fonte:** Elaboração própria.

<sup>130</sup> O questionário inicial, tal como foi aplicado, encontra-se no apêndice 1.

#### 4.2.2.2 Curso

O curso “Dicionários na sala de aula: reflexões teórico-metodológicas para o ensino e aprendizagem de vocabulário” ocorreu em duas versões na modalidade de extensão. A seguir, descrevemos a programação dos encontros.

##### 1º Encontro

No primeiro encontro, após a apresentação do projeto desta tese e o preenchimento do questionário inicial, fizemos uma apresentação interativa com os participantes em que, além de comentar sobre a prática docente (onde e com quais níveis de ensino trabalham, quais disciplinas – se somente espanhol<sup>131</sup>), também foi solicitado que comentassem qual era a experiência com o dicionário<sup>132</sup>, ou seja, se a escola onde trabalham possui esse recurso, como eram as condições para usá-lo, entre outros aspectos que julgassem relevante.

Após a apresentação, passamos à aula propriamente dita, que foi dividida em dois momentos: primeiro discutimos sobre as Ciências do Léxico e, na sequência, desenvolvemos uma atividade para abordar as partes constitutivas do dicionário.

Expomos abaixo o conteúdo programático.

##### ✓ As Ciências do Léxico

1. Léxico: constitui um sistema aberto de palavras de uma língua natural para caracterizar nossa realidade.
2. Lexicologia: estudo e análise da palavra, categorização lexical e estruturação do léxico. Lexicografia: ciência dos dicionários, atividade antiga e tradicional.
  - 2.1 Os primeiros dicionários bilíngues, no século XVI, e os monolíngues, no século XVII;
  - 2.2 Os primeiros dicionários de língua portuguesa;
  - 2.3 Comparação das definições de edições de dicionários mais antigas com as mais recentes.
3. Terminologia: sua unidade-padrão é o termo/uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico. Terminografia: ciência que se ocupa de descrever os termos em dicionários.

Para desenvolver esses tópicos, utilizamos como bibliografia básica Biderman (2001), Hwang (2010) e Barros (2004).

---

<sup>131</sup> As notas com relação à apresentação e à atuação de cada professor estão expostas na subseção participantes da pesquisa 4.2.3.

<sup>132</sup> Estão expostas e analisadas na subseção 4.2.

### ✓ Partes constitutivas do dicionário

Para este tema, iniciamos com uma atividade prática<sup>133</sup>. Entregamos aos professores uma folha com questões e também a cópia das páginas 14 e 15 do dicionário WMF (2011). O objetivo desta atividade foi observar quais recursos do dicionário os professores reconheciam e se tinham facilidade para encontrá-los ou não. Utilizamos conceitos da Lexicografia, para que os docentes se familiarizassem com os termos dessa área de estudo. Após a leitura das questões, realizamos a atividade em conjunto e exploramos, para melhor entendimento dos conceitos, alguns esquemas do guia teórico-metodológico para uso de dicionários, que se encontram no material elaborado com os conteúdos abordados no curso (apêndice 3, p.209). Esses esquemas estavam dispostos em *Power point*, o que facilitou a discussão e a visualização dos recursos que queríamos destacar naquele momento. Os conceitos discutidos neste tópico foram:

1. Lema/ lematizar.
2. Verbetes: marcas de uso, uso de maiúsculas e siglas.
3. Macroestrutura.
4. Microestrutura.
5. Palavra-guia.
6. *Front matter*, *back matter* e *middle matter*.
7. Dicionário passivo e ativo.
8. Cabeça do verbete: informação gramatical e pragmática.
9. Definição e equivalência.

### ✚ 2º Encontro

O segundo encontro foi programado em dois tópicos: a discussão teórica sobre Lexicografia Pedagógica e a apresentação das 5 primeiras propostas de atividades elaboradas para serem aplicadas aos alunos aprendizes de língua espanhola.

### ✓ Lexicografia Pedagógica

Foi feito um panorama da Lexicografia Pedagógica, e para a discussão desses quatro primeiros itens, a bibliografia utilizada foi Molina García (2006).

1. Origens: Professores notam que o dicionário do aprendiz de língua deve ser diferente do dicionário para nativo.

---

<sup>133</sup> A atividade encontra-se na página 215.

2. Início do século XX: rompimento com o método gramática-tradução e união das disciplinas Lexicografia e pedagogia (West, Palmer e Hornby) e desenvolvimento da Lexicografia com os avanços na investigação do léxico.
3. Lexicografia Pedagógica como ciência: interesse em proporcionar ao usuário mais informações e que estas tenham qualidade para a obtenção de respostas para realizar suas tarefas linguísticas.

Também discutimos como a Lexicografia Pedagógica vem manifestando-se no Brasil. Comentamos alguns trabalhos desenvolvidos e publicados. Para os itens 5 e 6, a seguir, utilizamos a seguinte bibliografia<sup>134</sup>: Xatara et al. (2008), Welker (2008), Nadin (2009), Hwang e Nadin (2010), Durão (2010) e Rangel (2012).

4. Lexicografia Pedagógica no Brasil: algumas publicações da primeira década do século XXI.
5. PNLD – dicionários.

✓ Propostas de atividades<sup>135</sup>

As atividades desenvolvidas tiveram o objetivo de motivar o uso do dicionário nas aulas de língua espanhola. Por isso, ao elaborá-las, diferentemente do material para os professores, procuramos utilizar um vocabulário de fácil acesso. Evitamos, portanto, os termos especializados da área. Já que, com relação ao aluno, o que nos interessa é que ele descubra o dicionário como material de apoio para a aprendizagem da língua. Também pretendemos que explore essa ferramenta a fim de aproveitar o máximo de informações que ela possa oferecer.

Não especificamos qual dicionário utilizar, pois as possibilidades que, geralmente, os professores têm nas escolas, podem não adequar-se ao proposto em cada atividade. Em algumas atividades, figuram apenas sugestões que não ultrapassam a tipologia bilíngue e/ou monolíngue.

A 1ª proposta de atividade teve por objetivo desenvolver as seguintes habilidades:

- a) Desenvolver a habilidade de encontrar as palavras na ordem alfabética.
- b) Lematizar as palavras a partir da flexão nas quais se encontram: masculino/feminino, singular/plural e diminutivo.
- c) Observar o intervalo lematizado das páginas do dicionário a partir da palavra-guia.

Inicialmente, é proposto um grupo de palavras que se encontravam na música *No somos latinos*, do grupo uruguaio *El cuarteto de nos*, a qual foi trabalhada no final, consultando os significados das palavras, conforme o professor e os alunos desejaram.

<sup>134</sup> Referências do curso, consultar apêndice 3.

<sup>135</sup> As atividades com as orientações de como aplicá-las encontram-se no apêndice 4.

Foi uma atividade indicada para Ensino Médio, considerando o texto com a qual foi elaborada; porém, dependendo do texto que o professor deseja utilizar, pode ser adaptada para o Ensino Fundamental.

A 2ª proposta de atividade desenvolveu as seguintes habilidades:

- a) A leitura de todas as acepções ou de todos os equivalentes do verbete.
- b) A adequação do significado ao contexto que está sendo trabalhado.
- c) A presença e o reconhecimento da fraseologia no dicionário.
- d) A busca de contextos de uso para o vocabulário trabalhado (podem ser os exemplos de uso do dicionário, se houver, ou algum outro que pode ser encontrado na *web* por meio de mecanismos de busca).

A atividade sugeriu dois textos: um texto que apresentou discussão e complexidade para grupos de conhecimento intermediário da língua espanhola: *Calentamiento global: mitos y realidades* do livro didático *Síntesis 1*. E um texto menos complexo, para utilizar com os grupos de nível básico: um diálogo do livro didático *Nuevo Ven 1*.

A 3ª proposta de atividade objetivou trabalhar as seguintes habilidades:

- a) A lematização das palavras (singular/plural, flexão verbal).
- b) A leitura das acepções para adequação de contextos.

Para essa atividade, foi utilizado o texto *La rebeldía juvenil* retirado de um blog com assuntos direcionados ao público jovem, especificamente, os adolescentes.

A 4ª proposta de atividade teve o objetivo de desenvolver as seguintes habilidades:

- a) Encontrar e adequar os significados de palavras quando estão acompanhadas de outras: *venir – venir mal; mirar – mirar al cielo*.
- b) Lematizar a partir do diminutivo e do aumentativo: *cabañita, abuelito/ plomazo*.
- c) Reconhecer expressões, no dicionário, a partir de uma palavra do texto estudado: dizer outras expressões que encontrou com a palavra *chiste* e o que significam.
- d) Reconhecer aspectos gramaticais: *extraño* na história é um verbo e em outros contextos poderia ser um substantivo.
- e) Trabalhar de forma lúdica, pois a atividade é uma tira que foi dividida para cada grupo fazer um quadrinho e, na sequência, organizarem a história.

A atividade propôs uma história em quadrinhos do Gaturro. A tira continha cinco quadrinhos e, para cada um, foram elaboradas diferentes atividades. Sugeriu-se que se

formassem grupos para trabalhar os quadrinhos separadamente. Quando terminassem a resolução das atividades, os grupos deveriam apresentar os resultados e, tentando juntar os quadrinhos, colocar a história em ordem.

A 5ª proposta de atividade desenvolveu as seguintes habilidades:

- a) Encontrar uma definição para a palavra: trabalhou o significado a partir de um significante conhecido.
- b) Encontrar uma palavra para uma definição: trabalhou o significante a partir de um significado conhecido.

Propôs-se um jogo com a história em quadrinhos da atividade anterior (4ª proposta). O professor divide os alunos em dois grupos para elaborarem definições de algumas palavras previamente selecionadas. Na sequência, os grupos intercalam para adivinhar/descobrir as palavras definidas.

Para os grupos elaborarem as definições, podiam usar os dicionários que tivessem disponíveis. Quando utilizassem dicionários monolíngues, o professor deveria orientá-los para adequarem as definições ao propósito do jogo.

### 3º Encontro

O terceiro encontro foi dividido em três momentos. Fizemos uma apresentação das tipologias de dicionários (PONTES, 2009), e, na sequência, os professores descreveram as atividades que aplicaram aos seus alunos<sup>136</sup> (no período de duas semanas entre o segundo e o terceiro encontros). Por último, apresentamos mais duas propostas de atividades.

#### ✓ Tipologias de dicionários

A partir da bibliografia utilizada, expusemos em *slides* as definições de dicionários geral, escolar, de aprendizagem, bilíngue, monolíngue, semibilíngue, especializado, especial, semasiológico e onomasiológico.

Destacamos, além do conceito desses tipos de obra, suas semelhanças e diferenças. Comentamos as características, principalmente daqueles que os professores mais utilizam. Reforçamos alguns itens mencionados no encontro anterior (Lexicografia Pedagógica) ao tratar do dicionário escolar e salientamos sua diferença com o minidicionário. Confusão que

---

<sup>136</sup> Ao descreverem suas experiências, esta pesquisadora compôs as notas de campo utilizadas na análise de dados, na seção 5. Esse mesmo procedimento foi utilizado no 4º e no 5º encontros.

normalmente ocorre porque, às vezes, consulta-se esta obra pensando que terá característica do escolar.

Também discutimos com os professores as questões de público-alvo de cada uma dessas obras e a importância de determiná-lo ao elaborar o dicionário, para que realmente ele atinja seu objetivo frente ao consulente.

Durante a discussão das tipologias de dicionários, utilizamos os *slides* com definições e exemplos de verbetes previamente selecionados. Acessamos dicionários online quando necessário e, também, levamos vários tipos de dicionários impressos: monolíngue de língua materna, monolíngue de língua estrangeira, bilíngues, semibilíngues, ilustrados, de sinônimos e antônimos, de verbos, etc., ou seja, os professores manusearam e compararam os diferentes tipos de dicionário.

#### ✓ Exposição dos professores

Este espaço foi reservado para os professores relatarem a experiência de aplicação das atividades com dicionários. Como o curso fez parte da coleta de dados da presente tese, neste momento, enquanto havia a interação entre os professores, esta ministrante do curso e pesquisadora fez suas notas de campo.

Discutimos aspectos desde como os professores conseguiam os dicionários para trabalhar em sala, até como os alunos desenvolveram as atividades com o dicionário.

#### ✓ Propostas de atividades

A 6ª proposta de atividade pretendeu desenvolver as seguintes habilidades:

- a) Utilizar as informações gramaticais do dicionário, para adequar a concordância de número (singular/plural).
- b) Encontrar as informações que esclarecem as diferenças entre português e espanhol.

Uma das palavras que se propôs trabalhar foi *crisis*. A intenção era permitir que o aluno entendesse que a desinência “-s”, nem sempre tem a função de marcar o plural e, sim, que ela pode ser parte da palavra e que o dicionário oferece esse tipo de informação.

A 7ª proposta de atividade, do mesmo modo que a anterior, pretendeu desenvolver as seguintes habilidades:

- a) Utilizar as informações gramaticais do dicionário, para adequar a concordância de gênero (masculino/feminino).
- b) Encontrar as informações que esclarecem as diferenças entre português e espanhol.

Nesta atividade, a palavra utilizada para entender essa questão de gênero é *leche*. Em língua espanhola é uma palavra feminina e, em língua portuguesa, é masculina. Se os alunos se atentarem para a informação gramatical, poderão observá-la em outros casos também.

Tanto a 6ª proposta quanto a 7ª solicitavam para observar outros significados das palavras (que não sejam os contextos do texto trabalhado) e também possíveis expressões, despertando, assim, para uma leitura mais crítica das informações contidas no verbete e não apenas encontrar um significado pontual.

#### 4º Encontro

O quarto encontro foi dividido em três etapas. Primeiro, fizemos uma atividade prática com dicionário, depois realizamos a interação entre os professores com as discussões das atividades que aplicaram (no período de duas semanas entre o terceiro e o quarto encontro). Por fim, apresentamos mais algumas propostas de atividades.

##### ✓ Atividade prática

Esta atividade consistiu em identificar características propostas pela Lexicografia Pedagógica, nos dicionários impressos escolares/para estudantes que tínhamos disponíveis. Alguns dos dicionários bilíngues espanhol-português/português-espanhol que tínhamos, eram: “Dicionário Santillana para estudantes” (2008), “Michaelis dicionário escolar” (2008), “Pons dicionário escolar” (2010), “Dicionário escolar WMF” (2011).

Para facilitar a identificação dessas características, entregamos uma folha impressa com algumas delas (apêndice 5). Com base em Martín García (1999), Alvar Ezquerro (2003) e Prado Aragonés (2005), elencamos tópicos que um dicionário pedagógico deveria contemplar para atender às reais necessidades de um aprendiz de língua.

Na sequência, os professores podiam utilizar outros dicionários (não necessariamente escolares) para identificar recursos lexicográficos que havíamos estudado durante o curso. Por exemplo: foi sugerido que comparassem o tratamento pragmático de uma determinada palavra entre alguns dicionários. Com isso, os professores puderam identificar alguns pontos mencionados no curso: público-alvo a que a obra lexicográfica está direcionada, como se apresenta a definição em diferentes dicionários ou mesmo a ordem das equivalências, etc.

Alguns dos dicionários bilíngues que tínhamos disponíveis eram: *Minidicionário espanhol-português/português-espanhol*, de Eugenia Flavián e Gretel Eres Fernández (2009); *Minidicionário Larousse espanhol-português/português-espanhol* (2009). Monolíngues:

*Salvat Léxico: Diccionario de la lengua Paperback* (1991); *Diccionario Salamanca de la lengua española – Santillana Educación Moderna* (2005); e um semibílingue: *Señas diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (2001).

✓ Exposição dos professores

Neste momento, os professores relataram a experiência de aplicação das atividades com dicionários. Voltamos a discutir alguns aspectos que envolvem a presença da obra lexicográfica na sala de aula, bem como as impressões dos professores e dos alunos nesse trabalho com vocabulário da língua estrangeira, porém com atividades voltadas para o incentivo da consulta do dicionário.

✓ Propostas de atividades

A 8ª proposta de atividade pretendeu desenvolver as seguintes habilidades com o dicionário:

- a) Utilizar as informações gramaticais do dicionário para adequar o uso de um verbo, com significados diferentes, quando estiver na forma reflexiva.
- b) Encontrar as informações sintáticas que permitam fazer as adequações para melhor entender ou produzir um texto.

A atividade iniciou-se com um exercício de relacionar colunas. A primeira coluna continha palavras que fazem parte da música *No pares*, do grupo musical *RBD*. A segunda coluna tinha a definição para ser unida com a primeira. Após tentar inferir os significados, os alunos podiam utilizar o dicionário. Na sequência, trabalhamos a diferença do verbo *quedar* e *quedarse*. Nesse momento, o aluno podia ir ao dicionário para observar qual a diferença entre esses dois usos. Propusemos algumas frases para orientar esses valores semânticos distintos. Na sequência, a atividade sugeria que o professor fizesse uma conversação com os alunos sobre algumas frases retiradas da música e, por fim, podiam ouvir a canção e preencher espaços em branco.

A 9ª proposta de atividade desenvolveu a habilidade de encontrar uma palavra (o significante) a partir do significado descrito. Essas palavras podiam ser consultadas no dicionário ativo<sup>137</sup> bilíngue, pois pode ser que nem sempre o aluno saiba a que se refere a definição diretamente na língua estrangeira.

---

<sup>137</sup> Dicionário de produção (português-espanhol).

A 10ª proposta de atividade, de Martín García (1999), trabalhou um conjunto de palavras derivadas e suas definições.

No final da aula deste 4º encontro do curso, pedimos àqueles que tivessem livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, para que os trouxessem no próximo encontro, para uma atividade prática.

### 5º Encontro

O quinto encontro foi dividido em quatro momentos. Primeiro, fizemos uma atividade prática com livros didáticos e, na sequência, a interação entre os professores para a explanação da realização das atividades em sala de aula, no decorrer das duas semanas, entre o quarto e o quinto encontro do curso. Depois, foram apresentadas opções de atividades publicadas em periódicos ou livros. Para terminar, os professores preencheram o questionário final, instrumento de pesquisa, parte da coleta de dados deste trabalho.

#### ✓ Prática com livros didáticos

Disponibilizamos alguns livros, além daqueles que havíamos pedido no encontro anterior, para que os professores trouxessem, caso tivessem. A atividade consistiu em procurar nos livros, as seções que trabalhem o léxico e em verificar se o uso do dicionário é solicitado.

Essa prática teve três objetivos: 1. Discutir com os professores a presença do dicionário no livro didático; 2. Observar se os livros didáticos mencionam/ pedem que o aluno use o dicionário; 3. Quais tipos de atividades eles oferecem, ou seja, solicitam que tipo de consulta ao dicionário.

#### ✓ Exposição dos professores

Neste momento, os professores relataram a experiência de aplicação das atividades com dicionários.

#### ✓ Propostas de atividades

Apresentamos as propostas *Del diccionario a la canción* e *del crucigrama al texto: la mediación del diccionario*, publicadas por Nadin (2013).

A primeira, *Del diccionario a la canción*, propõe apenas desfrutar a música, no final da atividade; por isso, o trabalho com o léxico ocorre antes de se ouvir a canção. Pede-se para

agrupar um conjunto de palavras segundo algum critério que o aluno escolher e, na sequência, usa o dicionário para consultar palavras semelhantes.

A segunda, *Del crucigrama al texto: la mediación del diccionario*, apresenta uma cruzadinha que deverá ser preenchida com algumas palavras de um artigo de opinião do jornal *El país* que será lido e discutido em seguida.

✓ Preenchimento do questionário final

No final do curso, os professores preencheram o questionário final, um dos instrumentos de pesquisa desta tese.

#### 4.2.2.3 Questionário final<sup>138</sup>

Esse questionário foi aplicado no final do curso de extensão para verificar as possíveis mudanças de atitude do professor, qual competência lhe proporcionou com relação à Lexicografia Pedagógica e qual a percepção com relação à obra lexicográfica como material didático complementar.

**Quadro 6:** Objetivos das perguntas do questionário final.

Questão	Objetivo
01	Confirmar que conhecer a Lexicografia Pedagógica e as formas de usar o dicionário pode colaborar para o professor motivar mais e melhor a presença da obra lexicográfica em sala de aula.
02	Complementar a primeira questão, solicitando que o professor explicita situações que mudaram em relação ao uso do dicionário.
03	Relatar os aspectos que o curso contribuiu para a prática docente.
04	Saber os aspectos que lhes pareceram inusitados em relação às funções do dicionário.
Questão	Objetivo
05	Enumerar os tipos de consulta que os professores já conheciam do dicionário e que, no curso, foram mencionados e, por isso, tornam-se repetitivos aos professores.
06	Verificar quais tipos de dicionário e suportes são utilizados pelos professores e alunos.
07	Saber como foi a recepção dos alunos em relação às atividades com os dicionários.
08	Saber se o professor teve alguma demonstração de uso/consulta ao dicionário por parte dos estudantes sem que solicitasse.

**Fonte:** Elaboração própria.

A partir das respostas deste questionário, analisamos quais os fatores que realmente influenciam na formação da competência lexicográfica do professor para que este possa apresentar uma atitude positiva frente ao uso do dicionário como um material didático complementar.

<sup>138</sup> O questionário final encontra-se no apêndice 2.

Supõe-se que o conceito sobre o dicionário e a maneira como o professor utilizava os recursos da obra lexicográfica se inovem em razão de uma possível contribuição que normalmente um curso desse cunho de extensão pode oferecer.

#### **4.2.2.4 Notas de campo e diário**

As notas de campo foram realizadas no decorrer do curso oferecido aos professores. Esta pesquisadora e, também, ministrante do curso anotou os comentários dos professores, diariamente, de acordo com as discussões, especialmente durante as atividades práticas, momento mais propício para tais anotações. No final de cada encontro, a pesquisadora realizava uma reflexão por escrito sobre o tema desenvolvido naquele encontro como forma de, futuramente, na análise dos dados, ter subsídios para entender os comentários realizados pelos professores.

#### **4.2.2.5 Entrevistas aos pesquisadores<sup>139</sup>**

A entrevista foi realizada com pesquisadores brasileiros, um mexicano e espanhóis. A intenção deste instrumento de pesquisa foi trazer a visão de autores para contrastar com os dados obtidos nos questionários aplicados aos professores. Neste sentido, propusemos quatro questões que, em síntese, tinham direta relação com o tema dos questionários.

A primeira questão teve o objetivo de saber sobre a necessidade de o estudante universitário (futuro professor) estudar a disciplina de Lexicografia ou não, e pedimos para que explicassem o porquê.

A segunda questão teve o objetivo de verificar se, na opinião desses autores, os professores (da rede básica de ensino) conhecem o dicionário e o que deveriam saber dessa obra.

Elaboramos a terceira questão<sup>140</sup> para verificar a opinião sobre o possível interesse em relação às instruções de uso oferecidas pelos dicionários.

A quarta questão objetivou saber quais atitudes o professor deve ter ante o dicionário como obra/material didático complementar para a sala de aula.

---

<sup>139</sup> As questões da entrevista encontram-se no apêndice 5.

<sup>140</sup> Como oferecemos um curso de Lexicografia aos professores como parte da pesquisa/instrumento de pesquisa e tratava-se de oferecer instruções sobre o dicionário, essa terceira questão foi articulada a essa ideia de instrução sobre o uso de dicionário.

### 4.2.3 Participantes da pesquisa

O público-alvo para a realização da pesquisa eram os professores de língua espanhola atuantes. Para as inscrições dos dois cursos, foram divulgados, na página oficial da Universidade Estadual Paulista-FCLAr, as datas e o período de inscrição, juntamente a que público estavam direcionados os cursos. Entretanto, os participantes de pesquisa acabaram sendo diversificados, pois nem todo professor atuava no momento do curso e houve participação de professor de outra língua estrangeira. Os que atuavam eram da rede estadual e particular de ensino básico, professores dos Centros de Línguas e cursos de idiomas.

Envolveu, também e de forma indireta, os alunos desses professores, pois a partir das propostas de atividades (usando o dicionário) realizadas com os alunos, tivemos acesso à percepção do professor ao pôr em prática esse trabalho e, de certa forma, a percepção do aluno.

O primeiro curso, denominamos grupo A, foi composto por três participantes, e todos eram professores de língua espanhola atuantes, conforme o público-alvo delimitado para a inscrição no curso.

Foram realizadas 14 (catorze) inscrições, e 03 (três) professores compareceram. Alguns dos outros inscritos entraram em contato, esclarecendo que não seria possível a participação em decorrência do local, pois as inscrições foram realizadas no site da FCL(Araraquara)-UNESP e o local da realização do curso seria nas dependências da Diretoria de Ensino de Jaboticabal. Esclareceram que não se atentaram para esse detalhe no momento da inscrição. Esse fato justifica o acontecimento da segunda versão do curso, na FCLAR-UNESP.

No primeiro encontro do grupo A, um professor, que não estava inscrito, apresentou-se, demonstrando interesse em participar. No entanto, no decorrer do curso, mais precisamente no segundo encontro, houve uma desistência. Portanto, este grupo iniciou-se com quatro participantes e finalizou com três. Esse participante que desistiu justificou manifestando dificuldade em viajar de uma cidade a outra. Alguns entraram em contato por e-mail, esclarecendo que haviam assumido aulas às sextas-feiras à tarde, horário em que aconteceria o curso.

Os professores, alunos do curso, foram participativos, e notamos interesse pelo tema. Analisando desde as inscrições até o início do curso, podemos observar que os professores, de forma geral, mostram interesse em participar, buscando seu aprimoramento; entretanto, alguns dos impedimentos relatados foram a alta carga horária que assumem com as aulas e, às vezes, a distância do local onde ocorre esse tipo de formação.

Na sequência, faremos uma breve descrição da atuação profissional dos professores do grupo A.

Participante 1: leciona língua espanhola em uma escola particular de ensino regular, em um curso de graduação (Secretariado Executivo) e dá aulas particulares.

Participante 2: leciona língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas e no ensino fundamental II e médio, em duas escolas privadas e no Ensino Médio, em uma escola pública.

Participante 3: leciona língua espanhola no Centro de Estudos de Línguas, em uma escola estadual, para o 3º ano do Ensino Médio, e em uma escola particular.

O segundo curso, denominaremos grupo B, foi composto por cinco participantes. Quatro professores eram de língua espanhola, porém apenas um estava atuando. Um dos participantes era professor de língua inglesa e inscreveu-se por seu interesse pessoal com relação ao tema do curso, e consideramos adequado como oportunidade de contrastar as atitudes dos professores ante o uso do dicionário.

Em decorrência do acontecido nas inscrições do 1º curso, estudamos a possibilidade de viabilizá-lo na cidade de Araraquara, em 2017, considerando que alguns inscritos de 2016 tinham maior facilidade em participar na UNESP; no entanto, apenas um fez a inscrição, novamente. Inicialmente, nossa intenção era oferecer o curso na Diretoria de Ensino de Araraquara; porém, como também tínhamos a possibilidade de disponibilizá-lo em uma sala, nas dependências da FCLAr, concluímos e solicitamos a colaboração da Diretoria de Ensino da cidade para a divulgação aos professores.

Tivemos 09 (nove) inscritos, mas apenas quatro compareceram para o curso, e um participante sem inscrição apresentou-se no primeiro dia, demonstrando interesse. O segundo grupo teve sequência com cinco participantes.

Este curso aconteceu na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp, após sua aprovação pela comissão do departamento de Letras Modernas. Foi reservada uma sala para que recebêssemos os professores inscritos, e por intermédio de meu orientador, o professor Dr. Odair Luiz Nadin da Silva, foi possível termos acesso à acomodação adequada para a realização do curso.

Com relação aos participantes, apesar de delimitarmos o público-alvo para a inscrição (professores atuantes de língua espanhola), tivemos um grupo heterogêneo. Segundo os participantes, o curso chamou a atenção por tratar-se do ensino de vocabulário com dicionário. Interessados em Lexicografia, manifestaram-se positivamente para participar; entretanto, não puderam contribuir com a aplicação das atividades em língua espanhola, em sala de aula.

Na sequência, faremos uma breve descrição da atuação profissional dos professores do grupo B.

Participante 1: interessou-se pelo curso por ser ‘um assunto novo’ e por não conhecer propostas pedagógicas com dicionários. No momento, não leciona, mas já trabalhou como professora de língua espanhola em escola de ensino regular, particular e pública.

Participante 2: trabalha como professora de língua espanhola em curso técnico de Recursos Humanos a cada seis meses; portanto, não estava lecionando quando fizemos a coleta de dados, pois a disciplina está contemplada no segundo semestre letivo.

Participante 3: é professora de língua espanhola em uma escola particular de ensino regular e leciona essa disciplina no 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Participante 4: no momento, não atua como professora de língua espanhola mas já lecionou em escola regular de ensino básico. Tem interesse no tema, pois o tema de sua pesquisa é Lexicografia Pedagógica.

Participante 5: é professor de inglês. Interessou-se pelo curso porque, no conteúdo programático, constava que abordaríamos conceitos de Lexicografia. Tem interesse no assunto porque sua pesquisa de Mestrado está vinculada à área do léxico.

Também temos como participantes da pesquisa alguns autores que são da área de estudos da Lexicografia e/ou da Lexicografia Pedagógica. No grupo de autores entrevistados, tivemos 12 participantes: 07 brasileiros, 01 mexicano e 04 espanhóis. Enviamos as entrevistas para vários autores e contamos com os seguintes participantes<sup>141</sup>:

<sup>141</sup> Para identificarmos os entrevistados (professores universitários e pesquisadores), utilizamos alguns dados de seus currículos, os quais tomamos como critérios para a escolha de sua participação nesta pesquisa.

E1: Tatiana Helena Carvalho Rios – professora de língua espanhola como língua estrangeira. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL)-PR. Participou de projetos de tradução e da elaboração de dicionário.

E2: Regiani Aparecida Santos Zacarias – professora de língua inglesa como língua estrangeira. Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de Assis. Orienta estudos sobre ensino de línguas na Educação Básica e pesquisa no campo da Metalexigrafia e da Lexicografia Bilíngue Pedagógica em Interface com outras áreas do conhecimento.

E3: Paola Giustina Baccin - professora de língua italiana (e língua portuguesa do Brasil em contato). Universidade de São Paulo. Atua como pesquisadora na elaboração de material didático e de Lexicografia Pedagógica.

E4: Cleci Regina Bevilacqua – professora de língua espanhola como língua estrangeira. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no ensino da língua espanhola e na tradução do espanhol.

E5: Maria Cristina Parreira da Silva – professora de língua francesa como língua estrangeira. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" IBILCE. Atua na área da Lexicologia, Lexicografia, Lexicografia Bilíngue Pedagógica e no ensino de línguas estrangeiras.

E6: Renato Rodrigues Pereira – professor de língua espanhola como língua estrangeira. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atua na área de ensino de língua estrangeira e Lexicografia.

E7: Antonio Luciano Pontes – professor de língua portuguesa como língua materna. Universidade Estadual do Ceará. É pesquisador na área da Linguística Aplicada e membro do GT Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL.

E8: Profa. Dra. Celia Ruth Osorio Mote – professora de língua inglesa como língua estrangeira e colaboradora em projetos lexicográficos. *Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 José Vasconcelos UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)*.

E9: Prof. Dr. José Agustín Torijano Pérez - professor de língua espanhola como língua estrangeira e de recursos lexicográficos para tradução e lexicógrafo. Departamento de Tradução e Interpretação da *Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*.

E10: Prof. Dr. Cecilio Garriga Escribano – professor de filologia hispânica e lexicógrafo. Departamento de Filologia Espanhola de *Universidad Autónoma de Barcelona*.

E11: Prof. Dr. Humberto Hernández Hernández - professor de filologia espanhola e lexicógrafo. Departamento de Filologia Espanhola da *Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de La Laguna*.

E12: Profa. Dra. Concepción Maldonado González - lexicógrafa da editora SM e professora de filologia espanhola. Departamento da *Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid*.

## **5 ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES CRÍTICAS: CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA - ELE**

Na primeira subseção, far-se-á a descrição, a análise dos dados empíricos constituídos a partir da aplicação das duas versões do curso de extensão aos professores: “Dicionários na sala de aula: reflexões teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de vocabulário”, conforme mencionado na seção metodológica.

Na segunda subseção, far-se-ão algumas reflexões críticas sobre as análises dos dados como forma de tecer algumas considerações prévias sobre os dados obtidos nos instrumentos de pesquisa.

Os dados quantitativos obtidos nas questões fechadas dos questionários, inicial e final, foram descritos a partir da elaboração de gráficos. Também descrevemos de forma direta ou indireta os dados coletados no decorrer dos cursos de formação de professor (notas de campo) e nas entrevistas a pesquisadores em Lexicografia Pedagógica.

No primeiro encontro, antes de as atividades planejadas se iniciarem, o projeto desta tese foi apresentado aos participantes, bem como foram informados da aprovação pelo comitê de ética em pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP). Na sequência, o termo de consentimento livre e esclarecido foi lido e assinado, e, em seguida, os professores preencheram o questionário inicial, cujos dados e a análise estão dispostos no subitem que se segue.

### **5.1 Identificando as atitudes do professor ante o dicionário: questionário inicial**

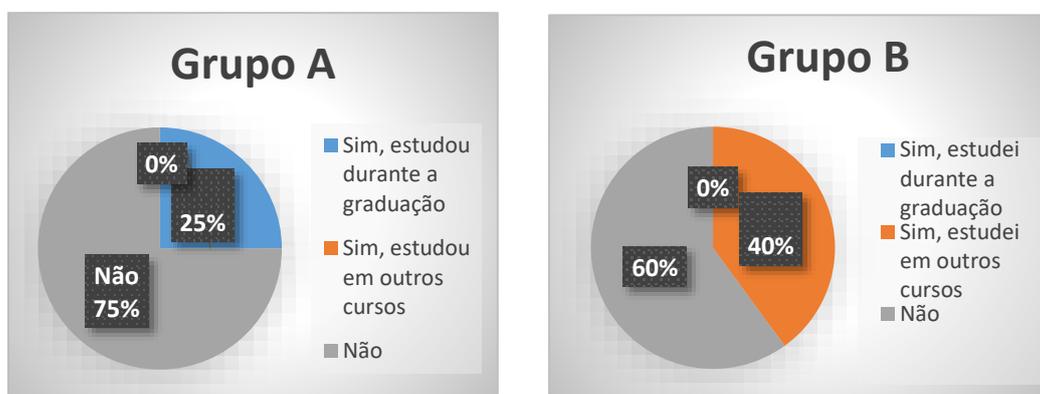
A elaboração dos questionários baseou-se em algumas pesquisas já realizadas com dicionários escolares<sup>142</sup>. Tais pesquisas vão ao encontro do que se defende neste trabalho no sentido de buscar entender o processo e os motivos do uso ou não da obra lexicográfica. No caso desta tese, o questionário é um de nossos instrumentos de pesquisa que procura averiguar a atitude do professor ante o dicionário e sua competência em Lexicografia para incluir o dicionário nas aulas de língua espanhola como material didático complementar.

---

<sup>142</sup> As quais foram mencionadas na seção 2.

**Questão 1.** Você tem conhecimento sobre a ciência que estuda os dicionários, denominada Lexicografia?

**Gráfico 1:** Conhecimento sobre Lexicografia.



**Fonte:** Elaboração própria.

Os dois grupos analisados apresentam resultado bastante considerável: 75% dos informantes do grupo A e 60% do grupo B afirmaram não ter conhecimento da Lexicografia.

Além disso, 40% do grupo B teve contato com essa área em outros cursos que não na graduação. Os 25% do grupo A apontam ter conhecimento dessa área de estudo. Vale ressaltar que as notas de campo esclarecem que tal conhecimento ocorreu durante a graduação, por meio de cursos/ minicursos/ palestras/ semana de estudos que abordaram o assunto. Não caracteriza, portanto, uma disciplina na área de estudos do Léxico.

Nesta questão, não havia espaço extra para comentários, mas dois participantes (ambos do grupo B) fizeram anotações ao lado da alternativa. O participante que assinalou “sim, estudei em outros cursos”, salientou que foi no mestrado e no doutorado. Outro participante assinalou duas alternativas “sim, estudei durante a graduação” e “sim, estudei em outros cursos”, e ao lado da primeira opção escreveu: “pouco”.

No primeiro encontro, durante as discussões do tema “Ciências do Léxico”, há algumas notas de campo<sup>143</sup> que nos remetem a essa primeira questão:

<sup>143</sup> Transcrevemos algumas notas de campo (conforme comentário feito pelo professor) quando elas apresentam relação com as questões analisadas.

Afinal trabalhamos com léxico o tempo inteiro nas aulas, mas não temos essa noção da divisão.

No curso de letras, não temos essa formação, nas aulas, trabalhamos com coisas relacionadas ao léxico do tipo campos lexicais que acho que é mais da área da semântica e ... vocabulário, mas não vocabulário com dicionário.

Em seus relatos, os professores demonstraram ter percepção da necessidade de estudar essa área do conhecimento para melhor desempenho no manuseio do dicionário como material complementar para a sala de aula.

**Questão 2.** Quando você consulta um dicionário, você faz a leitura do texto (nas páginas iniciais do dicionário) que explica como utilizá-lo?

**Gráfico 2:** Leitura das páginas iniciais do dicionário.



**Fonte:** Elaboração própria.

Os gráficos mostram que uma pequena parcela atenta-se para a página de explicação de uso do dicionário. O grupo A evidencia a não leitura, e o grupo B apresenta 40% de leitores. Esses 40% fazem parte do grupo de estudos que ocorreu na Universidade, onde tínhamos professores que não atuavam no momento do curso, mas eram interessados em Lexicografia.

Comparando as respostas oferecidas pelos participantes, nas questões 1 e 2, observamos que nem sempre coincide ter conhecimento em Lexicografia (solicitado na questão 1) com ler a página instrutiva inicial do dicionário (solicitado na questão 2). Do mesmo modo, houve professor que não demonstrou conhecimento da Lexicografia, mas lê essas instruções.

Essa situação de não leitura das páginas de instruções do dicionário vai ao encontro das notas de campo em que um professor comenta:

[...]ficar lendo estas páginas é muito monótono.

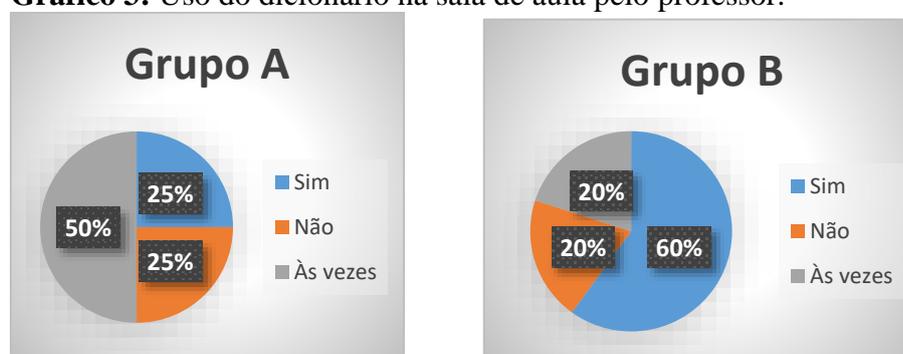
Outro professor fez referência ao início do dicionário, não exatamente às instruções de uso, mas à lista de abreviaturas. Os participantes discutiam sobre as marcas de uso, e um professor comenta demonstrando-se conclusivo, pois já havíamos mencionado as instruções de uso:

E as marcas de uso remete-nos ao início do dicionário, onde há as listas de abreviaturas. É ali que vamos saber o que é cada símbolo do dicionário.

Ao mesmo tempo em que o participante ressalta a importância das informações da seção instrutiva do dicionário, os dados numéricos demonstram não ser uma seção muito explorada pelos consulentes.

### Questão 3. Você (professor) usa o dicionário na sala de aula?

**Gráfico 3:** Uso do dicionário na sala de aula pelo professor.



**Fonte:** Elaboração própria.

Para responder a essa questão, os professores também tinham a possibilidade de explicar por que “sim” ou por que “não”.

No grupo A, prevaleceu que, às vezes, eles usam (50%), porém não houve manifestação por escrito. Mantem-se equilíbrio entre os que “sim” (25%) e os que “não” (25%) usam o dicionário em sala de aula.

Já no grupo B, a maioria, sim, usa o dicionário em sala de aula (60%) e explicaram da seguinte forma:

Excelente material de apoio durante a realização das atividades.

Para a busca de significado e para confirmar a grafia correta.

Para buscar significado de palavra.

O participante do grupo B que respondeu “não” (20%), explicou da seguinte forma:

Há pouca ênfase no estudo prioritariamente lexical, a habilidade de leitura é mais voltada para a abordagem instrumental sem uso de recursos.

Quando fizemos esta pergunta 3, queríamos observar a atitude do professor diante da possibilidade de utilizar o dicionário juntamente com seus alunos e verificar se o professor realmente os incentiva a utilizar esse recurso. Nos comentários dos professores nos momentos de interação, os quais foram registrados nas notas de campo, evidenciou-se que esse tipo de atividade com o aluno não costuma acontecer:

Acho mesmo que a gente não pede para o aluno usar o dicionário.

Quando discutimos sobre o que é dicionário passivo e ativo, pôde-se evidenciar a participante apontando o uso do dicionário de forma pontual (“usamos mais para compreender”) e não uma utilização de forma a incentivá-los:

Acho que usamos mais para compreender que para produzir, mas não em atividades em conjunto discutindo os contextos.

Na descrição de como realizou uma das atividades sugeridas no curso, uma professora comentou que era a primeira vez que estava trabalhando o dicionário com atividades diferenciadas e incentivando os alunos a usá-lo:

Foi a primeira vez que trabalhei com o dicionário com atividades diferenciadas e incentivando os alunos usarem, porque eu sempre usava só para buscar o significado.

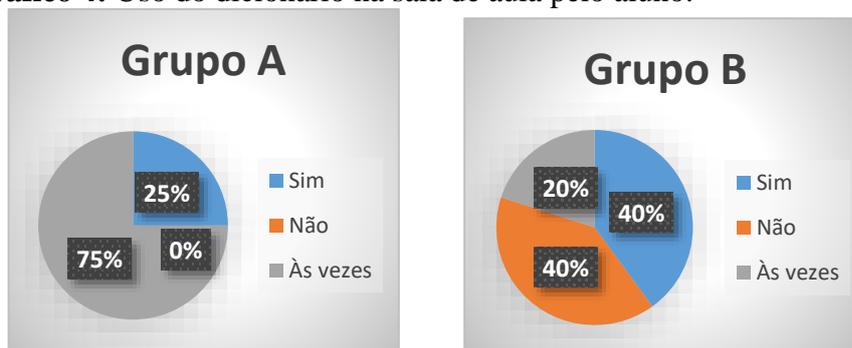
Parece haver divergência ao compararmos os dados numéricos apresentados nos gráficos com as notas de campo. O grupo B, por exemplo, apresenta parcela considerável de professores que afirmam usarem o dicionário, mas os relatos dos professores mostram que há pouca utilização do dicionário “na sala de aula”.

Comparando os dados numéricos com as notas de campo, observa-se que os professores não ponderaram o lugar “na sala de aula” exposto na questão, porque, de maneira geral, o que demonstram os dados é que há pouca utilização do dicionário durante a aula<sup>144</sup>.

Neste caso, com a questão específica “você usa o dicionário ‘na sala de aula’”, o professor parece ter ficado impedido de manifestar sobre o uso do dicionário em outras circunstâncias, talvez por meio de perguntas que também poderiam ter sido feitas como: “você usa o dicionário para preparar as aulas? Ou: quando você utiliza o dicionário?”

**Questão 4.** Os seus alunos usam o dicionário na sala de aula?

**Gráfico 4:** Uso do dicionário na sala de aula pelo aluno.



**Fonte:** Elaboração própria.

O grupo A não apresenta aluno que não pesquise; no entanto, no grupo B, há equilíbrio entre os que sim, usam o dicionário na aula, e os que não usam, apresentando 40% para ambos.

Havia espaço para explicar, caso desejassem. Expomos o que os professores do grupo B informaram. Os que responderam “não” (40%):

Eles não possuem.

Algumas escolas não disponibilizam.

<sup>144</sup> Isso também se evidenciou no questionário final, por exemplo, na questão 2.

Uma resposta “às vezes” (20%) relatou:

[...] alguns consultam dicionários online, mas sem o acompanhamento do professor.

Uma resposta “sim” (40%) disse:

Eu levo meus dicionários, e a escola disponibiliza dicionários aos alunos.

Também são importantes, nesta questão 4, sobre o aluno usar o dicionário na sala de aula<sup>145</sup>, algumas notas de campo feitas no primeiro encontro. Por exemplo, ao solicitarmos que os professores se apresentassem e comentassem suas experiências com dicionários, em diversos momentos, foi possível perceber a possibilidade de os alunos poderem usufruir da obra lexicográfica em sala.

Há 04 dicionários na biblioteca da escola, mas nunca motivei os alunos a utilizarem.

Onde leciono há laboratório de informática, mas nunca levei os alunos para nenhum tipo de pesquisa e não sei se há dicionários impressos na biblioteca.

Há alguns dicionários na biblioteca da escola, mas nunca busquei para utilizar com os alunos, nem fui à biblioteca para utilizá-los.

No Centro de Línguas, há dicionários na sala onde fico para dar as aulas, geralmente isso ocorre no Centro de Estudos de Línguas, e os alunos vão até a sala para terem aulas no período contrário ao ensino regular. Os dicionários ficam em um armário na sala à vontade para usarem, quando quiserem. Há também uma lousa digital com projetor e Internet.

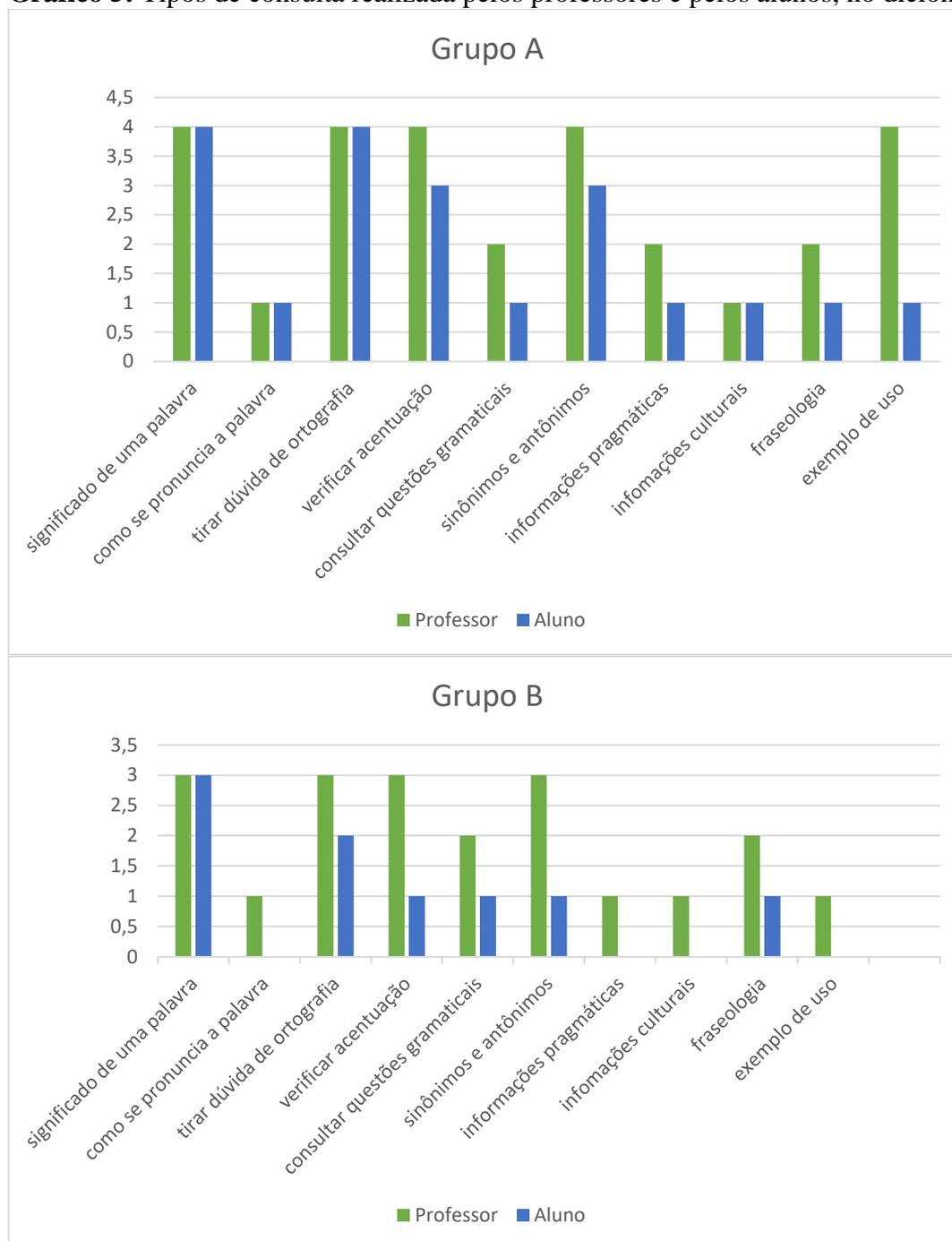
Na escola particular, os alunos podem comprar o dicionário. Eu indico um, mas geralmente os alunos não o levam para a sala de aula.

Pelos relatos, apesar de haver a possibilidade de os alunos utilizarem o dicionário, observa-se, em alguns momentos, a falta de oportunidade dessa utilização: poucos dicionários, os alunos não levam a obra para as aulas e não vão ao laboratório, por exemplo.

<sup>145</sup> De forma semelhante, o questionário final apresentou alguns trechos que nos permitiram depreender essa não utilização, propriamente, em sala de aula.

**Questão 5.** Se a resposta foi “sim” ou “às vezes”, nas questões 03 e 04, assinale ou anote o que você e seu aluno pesquisam.

**Gráfico 5:** Tipos de consulta realizada pelos professores e pelos alunos, no dicionário.



**Fonte:** Elaboração própria.

Havia espaço para adicionar outras opções de consulta ao dicionário caso tivesse alguma que não houvesse sido contemplada nas alternativas, mas não houve acréscimo por nenhum dos participantes.

Para responder à coluna<sup>146</sup> “aluno”, os professores do grupo B, que não estavam lecionando, consideraram suas experiências anteriores de atuação na prática docente.

No grupo B, observamos que os alunos utilizam menos o dicionário que o professor, enquanto o grupo A apresenta certo equilíbrio entre professor e aluno. A questão está direcionada aos tipos de consulta que professor e aluno realizam no dicionário. No entanto, é possível observar também a utilização, confirmando-se os dados das questões 3 e 4 anteriores.

O grupo B havia apresentado 40% de professores que responderam “não” para a pergunta se os alunos usam dicionário em sala de aula (questão 4). Os resultados, neste caso, são condizentes. Inclusive, o grupo A, com menos participantes que o grupo B, apresenta um número de consulta ao dicionário mais representativo em relação ao grupo B.

Os tipos de consultas mais realizadas são para encontrar o significado de palavra, a ortografia, a acentuação, os sinônimos e os antônimos.

O resultado do grupo A, em relação ao exemplo de uso, chamou a atenção, pois geralmente é algo que parece não ser notado pelos consulentes, já que o significado sempre se sobressai, quando se procura por uma palavra.

Nas notas de campo, temos uma manifestação sobre esse item. Quando estávamos fazendo uma atividade de identificação de características de dicionários pedagógicos, um professor mencionou.

Essas frases que mostram o emprego da palavra que a gente está procurando, ajudam muito.

Como pesquisadora e ministrante do curso, motivei a interação e perguntei se antes de consultar o dicionário eles observavam se o dicionário trazia ou não o exemplo de uso, como critério para consulta. O professor respondeu que não, mas quando encontra o exemplo de uso no dicionário, percebe que a compreensão melhora. E outros participantes manifestaram-se.

É... mas não é comum o dicionário ter o exemplo de uso.

Para trabalhar com o aluno, o dicionário que tiver exemplos de uso no português-espanhol, seria muito bom para criar textos.

Nesta última frase, o professor refere-se à presença dos exemplos de uso no dicionário ativo, e o consulente procura-o para resolver suas dúvidas de construção textual oral ou escrita.

<sup>146</sup> Coluna que se refere à pesquisa que o aluno faz no dicionário, presente na questão 5, do questionário inicial, conforme apêndice 1.

As informações pragmáticas (marcas de uso) apresentaram um índice médio de consulta entre os professores do grupo A e baixo no grupo B; já entre os alunos, apresentaram um índice baixo de consulta no grupo A e nulo no grupo B. Um participante assim se manifestou sobre esse tipo de consulta.

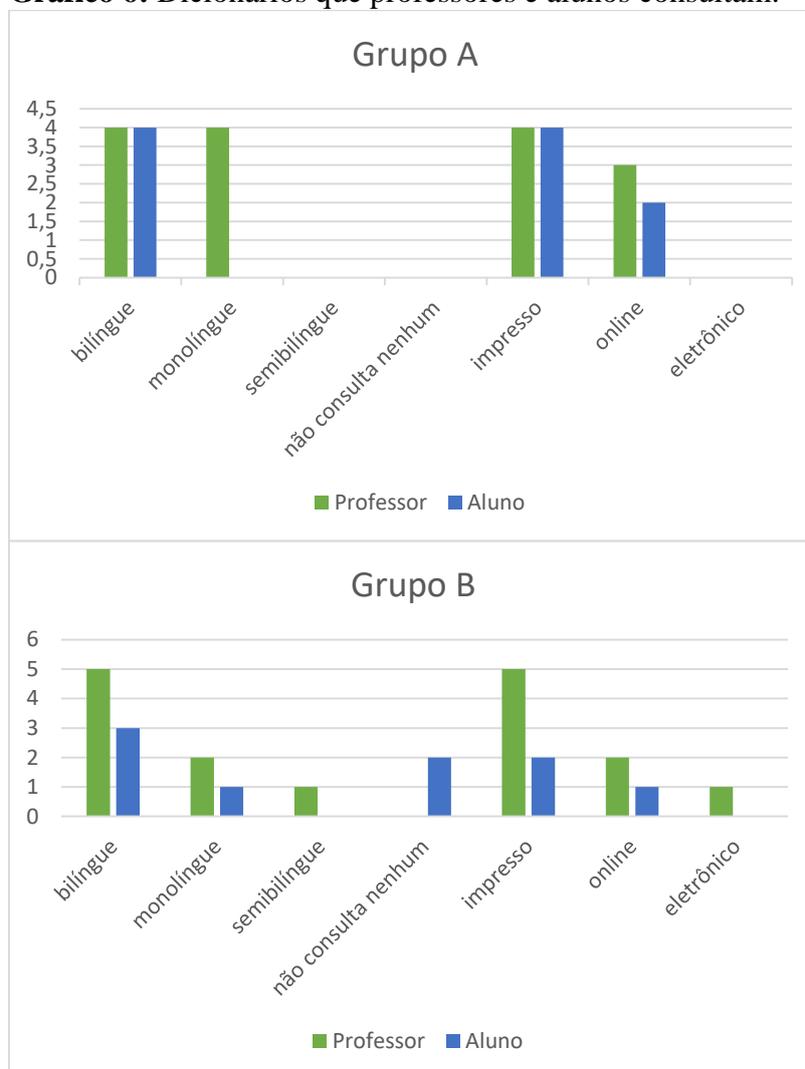
É importante que o aluno observe as marcas de uso presentes em um dicionário, pois pode ser que empregue uma linguagem literária em contextos informais e vice-versa.

Entre alguns itens pouco pesquisados pelo grupo A de alunos (pronúncia de palavra, informação pragmática, informação cultural e exemplo de uso), observa-se, no Gráfico 5, que o grupo B não os consulta. Já a fraseologia e as questões gramaticais são itens pesquisados pelos alunos de ambos os grupos, mas com baixa proporção em relação aos professores.

**Questão 6.** Você (professor) consulta qual dicionário?

**Questão 7.** E seu aluno, consulta qual dicionário?

**Gráfico 6:** Dicionários que professores e alunos consultam.



**Fonte:** Elaboração própria.

Neste caso, vemos que a consulta ao dicionário prevalece por parte do professor, especialmente no grupo B.

Em relação aos professores do grupo A e do grupo B, eles consultam o dicionário bilíngue; já o monolíngue, todos os do grupo A o consultam, enquanto apenas 3 do grupo B. O grupo A não utiliza os dicionários semibilíngues, mas, no grupo B, um professor o consulta.

Em relação aos alunos, também prevalece a consulta ao bilíngue, mas diferentemente do grupo A em que todos o consultam, no grupo B nem todos o utilizam. Já o monolíngue, uma parcela pequena o consulta, e o semibilíngue nenhum aluno o consulta.

Sobre o suporte, o impresso prevalece. Todos os professores do grupo A e do B utilizam os dicionários no suporte em papel. Os alunos do grupo A também o utilizam, mas os do grupo B, apenas dois assinalaram esse suporte.

O dicionário online prevalece no grupo A, pois quase todos os professores e alunos o utilizam; enquanto, no grupo B, sua utilização é menor. Com relação ao suporte eletrônico, o grupo A não o utiliza e no grupo B apenas um professor o utiliza.

No grupo B, há estudantes que não consultam nenhum dicionário. Vale ressaltar que o grupo B, na questão 4, teve o resultado de 40% de alunos que não usam o dicionário em sala de aula, o que nos permite observar os resultados coincidentes que corroboram as informações anteriores dos professores.

É oportuno destacar que esse questionário foi aplicado aos professores; portanto, as respostas em relação ao aluno trata-se de uma visão do professor. Além disso, é sabido que, em uma sala de aula, há alunos que buscam resolver dúvidas em dicionários, enquanto há outros que não o fazem, assim como ocorre com qualquer consulente que não necessariamente esteja aprendendo um idioma. Também é válido comentar que, ainda que seja a percepção do professor, os resultados vão comprovando-se e complementando-se à medida que vamos avançando com a análise do questionário, e algumas respostas às perguntas remetem-nos a dados anteriores.

**Questão 8.** Há algum dicionário que você utiliza sempre? Se sim, qual o nome?

**Questão 9.** Por que você utiliza este dicionário? Você tem esse dicionário ou é um dicionário da escola?

**Questão 10.** Se você não tem dicionário, por que não o tem?

**Quadro 7:** Dados sobre possuir dicionários - grupo A.

Grupo A		
Questão 8	Questão 9	Questão 10
Salamanca de la lengua española (Moderna – Santillana).	Por ser bastante prático e completo. É da escola.	Só não tenho diferentes opções porque são caros.
Wordreference, <i>Diccionario de la Lengua Española</i> , Dicionário da Porto Editora.	Porque são práticos, de fácil acesso e compreensão.	Não respondeu.
Dicionário Larousse.	Porque é um dicionário que contém muitas informações e é de fácil acesso aos alunos.	Não respondeu.
<i>Diccionario de la Lengua Española</i> , Wordreference.	Para tirar dúvidas de significados. Acesso online.	Não respondeu.

**Fonte:** Elaboração própria.

**Quadro 8:** Dados sobre possuir dicionários - grupo B.

Grupo B		
Questão 8	Questão 9	Questão 10
Gosto muito do dicionário bilíngue da SGEL e do minidicionário da Gretel Eres Fernández, da Ática.	Eu tenho. Uso-os porque acho que são completos e de qualidade. Confio na informação que apresentam.	Não respondeu.
Sim, Michaelis.	Não providenciei um novo. Ganhei esse dicionário na promoção de um jornal.	Não respondeu.
Santillana.	Por ter vários exemplos em cada palavra. Sim, é meu.	Não respondeu.
Sim.	Acho didático. É meu mesmo.	Não respondeu.
Oxford Advanced Learners (impresso) e outros online (Oxford e Longman).	Uso meu Oxford impresso porque ele traz dicas de transcrição fonética no rodapé de todas as páginas (evita que eu tenha de recorrer ao começo da obra cada vez que tenho dúvidas sobre um símbolo fonético).	Não respondeu.

**Fonte:** Elaboração própria.

Observando o quadro, os dicionários que os professores consultam são diversos. Mesmo as escolas onde atuam, quando têm dicionários, dificilmente as obras são as mesmas, conforme comentaram. Não só são diferentes, como, muitas vezes, são poucos exemplares para consulta.

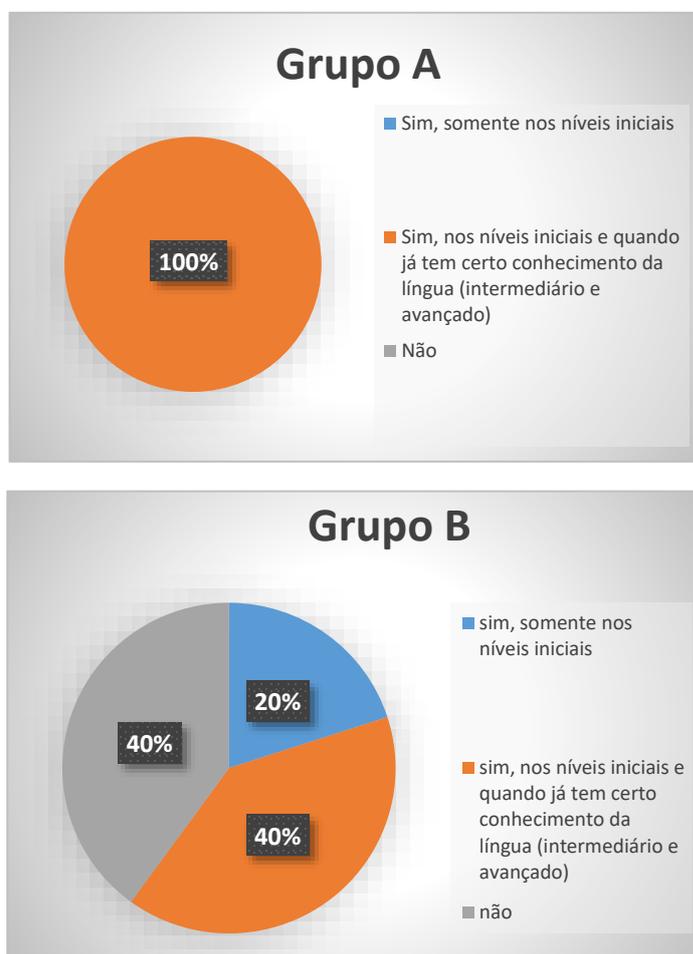
Não ficou claro se os professores do grupo A possuem o dicionário indicado na resposta. O primeiro participante, por exemplo, não possui o dicionário que utiliza sempre, conforme respondeu, mas disse que “só não tem mais porque são caros”. Subentende-se que tem dicionário, mas que gostaria de ter diferentes tipos de obras. Os demais participantes, que citam o dicionário da Porto Editora e da Larousse, parece possuírem tais dicionários.

Não houve um dicionário que tenha sido mencionado várias vezes. Apenas os dicionários *Diccionario de la Lengua Española* e *Wordreference* foram mencionados por dois participantes do grupo A. Também se nota, pelo diário de campo, que o *Diccionario de la Lengua Española* é frequentemente consultado; pois, nas atividades realizadas no curso, sempre faziam menção a esse dicionário.

Os informantes do grupo B explicitou que possuem os dicionários que utilizam.

**Questão 11.** Você incentiva seu aluno a usar o dicionário?

**Gráfico 7:** Incentivo do uso do dicionário.



**Fonte:** Elaboração própria.

Todos os professores do grupo A incentivam os alunos a usarem o dicionário; enquanto do grupo B, 40% dos professores o fazem, 20% incentivam somente nos níveis iniciais, e 40% não incentivam.

O questionário inicial foi composto por onze questões que, além de investigar quais são as atitudes do professor de LE diante do dicionário, também investigou as atitudes de seus alunos. No próximo item desta subseção, analisamos a aplicação dos dois cursos oferecidos aos professores de língua espanhola como língua estrangeira.

## 5.2 Construindo a competência lexicográfica de professores de ELE: curso de formação

Nesta subseção, analisaremos a aplicação dos cursos; portanto, serão utilizadas as notas de campo que foram registradas no decorrer da realização dos cursos de formação aos professores<sup>147</sup>.

Organizamos a descrição e a análise dos dados, obedecendo à ordem das ações do curso, para, posteriormente, facilitar a apresentação das reflexões críticas que manterá a mesma disposição.

### 5.2.1 Os professores ante o dicionário: confirmando atitudes

Na sequência, dispomos as notas de campo do primeiro encontro, as quais foram realizadas no momento da apresentação dos professores. São relatos da experiência que tiveram com dicionários em sala de aula. Também expressaram como as escolas, onde atuam, disponibilizam o uso desse recurso. Neste caso, consideramos dicionários de língua espanhola monolíngue impresso, bilíngue impresso espanhol-português/português-espanhol ou o uso do laboratório para acesso aos dicionários eletrônicos (monolíngues e bilíngues).

#### \* Grupo A

Participante 1: Na escola particular, onde atua, os alunos podem comprar o dicionário indicado pela professora, mas geralmente eles não o trazem para a sala de aula: “deixam em casa ou no armário que eles têm na escola”. Também trabalha em uma IES privada onde há dicionários na biblioteca. Comentou que solicita para que usem o dicionário, quando necessitarem, para saber o significado de palavras.

Participante 2: Comentou que há alguns dicionários na biblioteca das escolas, mas que nunca os buscou para utilizar com os alunos, nem foi à biblioteca para utilizá-los.

---

<sup>147</sup> Descrito na metodologia, subseção de Instrumentos de coleta de dados (4.2.2); descrição do curso (4.2.2.2).

Participante 3: Disse que há dicionários na sala em que permanece para dar as aulas do Centro de Estudos de Línguas (CEL), e os alunos vêm até a sala para assistirem às aulas no período contrário ao ensino regular. Os dicionários ficam em um armário e também há uma lousa digital com projetor e Internet: “às vezes usamos os dicionários impressos, mas o dicionário na lousa digital não usamos”. Já na escola particular, mencionou que não sabe se há dicionários na biblioteca.

No terceiro encontro, a participante 3 (grupo A) relatou a realização de uma atividade com os alunos da escola particular. Foram à biblioteca e encontraram alguns dicionários<sup>148</sup>.

#### ★ Grupo B

Participante 1: Na escola particular em que a professora lecionou, os dicionários impressos ficavam na biblioteca: “acredito que eram 3 para toda a escola”. A professora comentou que achava um número insuficiente para toda a turma. A escola não possuía laboratório de informática. Em algumas aulas, ela precisava levar seus dicionários, pois nem sempre a biblioteca estava aberta no horário de suas aulas. Já na escola pública, havia apenas um dicionário impresso na biblioteca, e disse que o dicionário é bem antigo; a escola possui laboratório de informática, e os professores podiam usá-lo; mas nem sempre a chave do laboratório era acessível: “a pessoa responsável pela chave faltava ou o laboratório estava reservado”.

Participante 2: A professora comentou que onde leciona há laboratório de informática, mas nunca levou os alunos para nenhum tipo de pesquisa, não sabe se há dicionários impressos na biblioteca e também nunca trabalhou com dicionários em sala de aula.

Participante 3: A professora disse que há 04 dicionários na biblioteca da escola, mas nunca motivou os alunos a que os utilizassem. Relatou que começou a dar aulas neste ano de 2017, apesar de estar formada em Letras com habilitação em espanhol há sete anos. Também comentou que a escola em que leciona não tem material para essa disciplina, e isso lhe dá maior liberdade para preparar as aulas; no entanto, a falta de experiência lhe traz um pouco de dificuldades. A escola possui laboratório com Internet e é acessível para o professor utilizar com os alunos, mas não costuma levá-los ao laboratório.

<sup>148</sup> Verificar p.149, durante a aplicação da proposta dos falsos cognatos ao 3º semestre do CEL.

Participante 4: Quando lecionava língua espanhola, levava seus dicionários e motivava seus alunos a utilizarem-nos. Comentou que os alunos passaram a gostar de dicionários porque ela também gostava.

Participante 5: Comentou que nunca motivou os alunos a usarem dicionário: 'Acho que os alunos não têm dicionários'.

Foram mencionadas seis situações de uso do dicionário pelos professores. A primeira, é o fato de os professores poderem pedir a seus alunos para comprarem dicionários; conseqüentemente, foi discutido o fato de esses alunos trazerem ou não esses dicionários para a sala de aula. Apenas uma professora mencionou que está autorizada a solicitar que comprem. Mas, segundo a professora, os alunos não costumam trazê-los para a aula, ou os deixam em casa ou os deixam no armário individual da escola.

A segunda situação está relacionada com a presença dos dicionários na biblioteca da escola, e o fato de ir até esse espaço para utilizá-los ou levá-los até a sala de aula. Quase todos os professores se centraram nessa situação; no entanto, dois professores não a mencionaram. Um professor por não motivar o uso do dicionário e o outro porque leva seus dicionários para utilizá-los com os alunos.

De acordo com o que relataram os professores, o número de dicionários de língua espanhola nas escolas é insuficiente.

A terceira situação refere-se aos dicionários que a escola possui ficarem na sala de aula. Apenas um professor relatou que isso ocorre, pois trata-se do curso do Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. Neste caso, há uma sala equipada para seu uso, no horário de suas aulas. A professora comentou que, às vezes, utiliza os dicionários, e já pediu atividades em grupos, como a elaboração de cartazes.

Sobre a quarta situação, foi mencionado o fato de levar os próprios dicionários para a utilização em sala de aula. Um professor mencionou que tem vários dicionários, que os levava sempre para disponibilizá-los aos alunos e que faziam atividades utilizando-os. O outro professor comentou que levava seus dicionários, mas não mencionou se eram muitos e se os disponibilizava aos alunos ou se era para uso próprio.

A quinta situação trata-se do fato de a escola possuir laboratório de informática e o professor utilizar os dicionários eletrônicos. Três participantes mencionaram a presença dos laboratórios, mas nenhum professor relatou ter levado os alunos. A professora que havia comentado ter lousa digital com Internet disponível na sala do Centro de Estudos de Línguas, também não utiliza os dicionários disponíveis na rede.

Com relação ao sexto relato, observamos que apenas um participante explicita que não motiva o uso do dicionário e, por isso, não menciona se onde atua há dicionários impressos, laboratórios ou se podem comprar dicionários. Apenas acredita que os alunos não possuam dicionários. Os demais professores não mencionaram se motivam ou não. Pelos dados descritos, a maioria parece demonstrar que não motiva.

Elaboramos um quadro, a seguir, para melhor visualizarmos os dados dessa apresentação realizada pelos professores.

**Quadro 9:** Descrição sobre a utilização do dicionário

Situações descritas pelos professores	Grupo A			Grupo B				
	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Os alunos comprarem dicionários	Sim (Escola particular de Ensino Básico)							
Trazerm o dicionário para a sala de aula	Não							
A biblioteca da escola ter dicionário	Sim (Ensino Superior)	Sim, alguns (Escola pública de Ensino Básico)	Não sabe se há (Escola particular de Ensino Básico)	Sim, três (Escola particular de Ensino Básico)	Não sabe (Escola pública - curso Técnico)	Sim, quatro (Escola particular de Ensino Básico)		
Solicitar para usar o dicionário na biblioteca	Sim, para pesquisar palavras que não conheçam	Não	Não	Não	Não	Não		
Utilizar os dicionários da biblioteca em sala de aula	Não	Não	Não	Não	Não	Não		
Dicionários da escola que ficam na sala de aula			Sim (CEL)					
Utilização desses dicionários			Às vezes					
Levar seus próprios dicionários para a sala de aula				Sim			Sim	
Utilização desses dicionários				Não menciona			Sim	
Presença de laboratório de informática com Internet			Lousa digital	Não (Escola particular) Sim Escola pública)	Sim	Sim		
Uso do recurso eletrônico			Não para dicionários	Não	Não	Não		
Motivar o uso do dicionário								Não

**Fonte:** elaboração própria a partir dos dados dos questionários.

### 5.2.2 Experiências dos professores em sala de aula com o dicionário

Conforme já referido, os professores que participaram dos cursos de extensão foram convidados a levarem para seus alunos propostas de atividades. Estas motivavam o uso de dicionário como material didático complementar para as aulas de língua espanhola<sup>149</sup>.

Na sequência, analisaremos os resultados que os professores apresentaram e as impressões que tiveram com a aplicação dessas atividades<sup>150</sup>.

#### ✓ Participante 1 – grupo A

➤ 3ª proposta de atividade<sup>151</sup>, no primeiro ano do EM, em uma escola particular.

A professora selecionou essa atividade por não ser longa, pois trabalha com material apostilado, e o cronograma é um pouco restrito. Primeiro leu o texto com os alunos e discutiu o assunto. Os alunos sentiram-se motivados pelo tema e pela discussão gerada; na sequência, solicitou que respondessem a três perguntas da atividade.

A atividade sugeria o uso do dicionário monolíngue, mas todos possuíam o bilíngue. A professora relatou que, ao iniciarem a atividade de busca das palavras, um aluno alegou que o dicionário não as contemplava. A professora comentou:

Procura que tem sim.

E complementou que, num primeiro momento, eles não queriam usar o dicionário, mas ela foi insistente para que o fizessem e disse-lhes que era uma atividade de aula como as da apostila. A professora também comentou que eles sabem consultar as palavras no dicionário, ou seja, sabem da necessidade de tirar a flexão da palavra (lematizar) para encontrá-la, apesar de ela (professora) e eles (alunos) não terem experiências anteriores com o dicionário em sala.

<sup>149</sup> As atividades preparadas para a pesquisa desta tese eram para as aulas de língua espanhola. Mas as propostas podem ser adaptadas para outras línguas. Todas se encontram no apêndice 4.

<sup>150</sup> Serão apresentadas por participantes, pois nem todos atuavam no momento do curso; portanto, houve professor que não teve a oportunidade de aplicar as atividades.

<sup>151</sup> 3ª proposta encontra-se no apêndice 4, p.250.

✓ **Participante 2 – grupo A**

- 8º proposta<sup>152</sup> com o 9º ano do colégio particular.

Antes de iniciar a aula, a professora disse aos alunos que iriam trabalhar com o dicionário. E foi surpreendida por eles, pois alguns se manifestaram dizendo que tinham dicionários. A professora contou-nos:

Eu não sabia que tinham dicionários. Os demais alunos usaram no celular e alguns insistiram usar o Google tradutor, ao invés do dicionário.

Comentou que pediu àqueles que não tinham dicionário impresso para que tentassem usar somente o dicionário online. Em contrapartida, não indicou qual poderiam utilizar. Aplicou o primeiro quadro da atividade – momento em que os alunos utilizaram o dicionário – discutiram as frases e escutaram a música, completando os espaços em branco. A professora relatou que os alunos não tiveram dificuldade em realizar esta parte da atividade.

- Proposta do fragmento do livro *El principito*<sup>153</sup>, no 3º ano do EM, na escola particular.

Pediu para os alunos trabalharem em duplas, e a maioria dos alunos utilizou o celular. A professora relatou que os alunos não tiveram dificuldade em realizar a atividade em relação a lematizar, colocar a ordem alfabética, dividir os grupos de palavras e divertiram-se buscando os significados. Porém, algumas duplas o fizeram pelo Google tradutor, e disse que foi um pouco difícil de convencê-los a usar o dicionário.

Eles não tiveram dificuldade para fazer a atividade, conseguiam encontrar as palavras, montar a ordem e depois os quadros divididos em colunas... Como estavam trabalhando em duplas, se divertiam para procurar as palavras, não se restringiam às duplas, as duplas se conversavam.

Na apresentação feita pelos alunos sobre os resultados da atividade, não observou diferença entre os que haviam utilizado o dicionário e os que haviam usado o tradutor. A professora comentou que não utilizou a atividade com a opção de elaboração de textos, apenas a de preenchimento das lacunas dos fragmentos da obra *El principito*.

---

<sup>152</sup> Apêndice 4, p.258.

<sup>153</sup> Apêndice 4, p.262.

- Proposta do fragmento do livro *El principito*<sup>154</sup> no Centro de Estudos de Língua (CEL).

Utilizaram alguns dicionários que a escola disponibilizava e trabalharam em grupos com quatro ou cinco alunos. Apresentaram dificuldade para tirar a flexão das palavras (lematizá-las para consultar na macroestrutura do dicionário), por isso a professora fez juntamente com os alunos e foi explicando como deveriam “lematizar” (com anotações na lousa). Segundo a professora, os alunos não gostaram de procurar as palavras no dicionário.

### ✓ Participante 3 – grupo A

- 4ª proposta<sup>155</sup> com o 3º ano do EM na escola pública.

A professora relatou que este grupo de alunos começou a ter contato com a língua espanhola no 2º ano do EM e, como eles já estavam no 3º ano e prestariam vestibular e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), decidiu aplicar a 4ª proposta porque essa atividade lhes mostraria que há palavras que podem apresentar vários significados, mas cada um deles deve ser adequado ao seu contexto específico.

Comentou que já havia trabalhado alguns textos da prova do ENEM com esses alunos e haviam apresentado dificuldades em entender esses textos. Segundo a professora, dependiam apenas de sua explicação para inferirem o significado. Comentou também:

Como tinham pouco contado com a língua espanhola... tiveram só no ano passado, no 2º, então viram-se perdidos com o dicionário de Espanhol.

A utilização do dicionário facilitou o entendimento, mas teve de fazer a atividade junto com os alunos, passo a passo, porque eles apresentaram dificuldade e perdiam-se na dinâmica entre procurar as palavras e responder às questões solicitadas na atividade.

- 6ª proposta<sup>156</sup> com o 3º semestre do Centro de Estudos de Língua (CEL).

Conforme mencionado no início desta subseção<sup>157</sup>, na sala há dicionários disponíveis para todos os alunos. A professora entregou a atividade impressa e, ao iniciarem, os alunos

<sup>154</sup> Apêndice 4, p.262.

<sup>155</sup> Apêndice 4, p.250.

<sup>156</sup> Apêndice 4, p.255.

<sup>157</sup> Grupo A, participante 3, p.141.

disseram que não precisariam procurar a palavra *crisis* no dicionário porque significa “crise”. Então, a professora lhes disse:

Vamos ver se não encontramos outras informações. Acho que para responder à questão dois, vocês podem olhar no dicionário.

A professora contou que os orientou seguindo as instruções oferecidas na atividade. Então, os alunos observaram a informação gramatical; logo, quando chegaram na segunda parte em que se propunha trabalhar com a palavra “apontador” (*sacapuntas*), eles se divertiram e demonstraram gostar, porque havia outras expressões com a palavra “apontador”.

➤ 7ª proposta<sup>158</sup> com o 3º semestre do Centro de Estudos de Língua.

A professora relatou que, ao entregar as folhas impressas<sup>159</sup> com a atividade, manifestaram-se da mesma forma relatada na 6ª proposta descrita antes desta: não queriam procurar *leche* porque sabiam que significa “leite”. A professora insistiu, e quando viram que o verbete da palavra *leche* tinha várias colocações, acharam interessante. Os alunos começaram a conversar sobre as expressões encontradas, trocando ideias, e a professora disse ao relatar:

Eu não interferi, deixei que conversassem, achei produtivo como estavam fazendo e deixei por um tempo... só depois iniciamos a atividade.

A professora relatou que também os orientou com relação à informação gramatical de gênero e notou que perceberam com mais facilidade que na atividade anterior (6ª proposta). Comentou que sempre há alunos com mais dificuldade, mas que, de maneira geral, todos tiveram boa percepção.

➤ 8ª proposta<sup>160</sup> com o 3º semestre do Centro de Estudos de Língua.

A professora contou que entregou o quadro da atividade para unirem as colunas, mas não mencionou que deveriam utilizar o dicionário. Num primeiro momento, conseguiram fazer, mas em seguida, eles mesmos disseram: “vamos procurar no dicionário”. A professora disse que, por motivo da participação no curso de formação, foi sua primeira experiência com

<sup>158</sup> Apêndice 4, p.257.

<sup>159</sup> A professora comentou que, na escola, havia uma impressora para os professores utilizarem, mas “o governo retirou-a” (palavras da professora). Agora, quando necessita aplicar uma atividade, ela precisa tirar as cópias por sua conta.

<sup>160</sup> Apêndice 4, p.258.

atividades direcionadas para o uso do dicionário, pois costumava utilizá-lo de forma muito pontual.

Os alunos elaboraram alguns cartazes, e pedi que, nesse momento, utilizassem o dicionário.

Disse que os alunos já montaram cartazes com imagens e nomes de animais, de frutas, de objetos da casa, etc.

- Proposta *Los significados – los falsos cognatos*<sup>161</sup> com o 3º semestre do Centro de Estudos de Língua.

A professora ditou as palavras para os alunos e, inicialmente, eles tentaram fazer sem o dicionário.

Expliquei que eram palavras que podem apresentar outros significados... mas neste quadro vamos chamar a atenção para os significados que podem gerar confusão com o português.

Tiveram a iniciativa de comprovar, no dicionário, as que haviam feito até aquele momento, e ao verificar que *largo* tinha vários significados, disseram que teriam de verificar todas.

- 4ª proposta<sup>162</sup> com o 9º ano da escola particular.

Como alguns alunos dessa turma tinha dicionário, a professora pediu que eles o trouxessem, mas como não atenderam a seu pedido, foram à biblioteca e, para sua surpresa, havia vários dicionários monolíngues e um bilíngue. Também pediu que alguns alunos baixassem no celular<sup>163</sup> o dicionário *Wordreference*.

A professora comentou que ela esperava que os alunos fossem ter mais dificuldade para realizar a atividade, mas disse que a fizeram bem, que os alunos conversavam sobre as palavras que estavam pesquisando e que, mesmo os alunos que ficaram com o dicionário monolíngue, realizaram-na muito bem, porque, segundo a professora, eles não têm o nível avançado da língua e também nunca tinham feito atividade com dicionários.

<sup>161</sup> Apêndice 4, p.270.

<sup>162</sup> Apêndice 4, p.250.

<sup>163</sup> Nesta escola, a professora comentou que o uso do celular é regrado. O aluno somente pode utilizá-lo se o professor solicitar para fazer alguma pesquisa ou trabalho. E a Internet está disponível para o aluno.

Os que ficaram com o dicionário monolíngue, fizeram a atividade muito bem... como eles não têm um nível avançado da língua, fiquei com medo que não fossem entender... A atividade deu uma movimentação interessante na sala, porque um perguntava para o outro... que palavra você está procurando?... o que diz no seu dicionário?...

A professora não interferiu, permitindo que os alunos discutissem.

✓ **Participante 3 – grupo B**

- Trabalhou a proposta *Los significados – los falsos cognatos*<sup>164</sup> com o 1º ano do EM da escola particular.

A professora contou que foram à biblioteca, e, apesar de não ser uma turma grande, os quatro dicionários da biblioteca não foram suficientes. Ela também disponibilizou seu dicionário. Ela comentou que explicou a atividade e deixou-os realizando enquanto aplicava uma prova a outro grupo de estudantes, no mesmo ambiente. Mas relatou que os alunos não gostaram de procurar palavras no dicionário e demonstraram preguiça.

### 5.2.3 O dicionário no livro didático

Conforme descrito na metodologia<sup>165</sup>, realizamos uma prática com os professores, utilizando alguns livros didáticos. Na sequência, vamos descrever a impressão dos professores a partir do que relataram<sup>166</sup>. Essa prática foi para que os professores observassem a presença do dicionário nos manuais de ensino de língua espanhola produzidos para a Educação Básica. Não tivemos a pretensão de fazer uma análise detalhada sobre o tema, ademais não disponibilizávamos de todos os volumes dos materiais abaixo relacionados, e tampouco os professores analisaram os livros com minúcias. Como utilizamos os mesmos livros nos dois grupos do curso (grupos A e B), faremos apenas uma apresentação, expondo de forma geral o que os professores comentaram.

---

<sup>164</sup> Apêndice 4, p.270.

<sup>165</sup> Descrição do curso, quinto encontro: p.118.

<sup>166</sup> Realizamos notas de campo sobre o que os professores comentavam a respeito das atividades encontradas nos livros.

**Quadro 10:** O trabalho com o dicionário em alguns livros didáticos de língua espanhola.

<i>Acentos del español</i> v.1
Há uma atividade que trabalha o gênero das palavras e pede para circular o artigo, com a ajuda do dicionário.
Buscar os nomes das profissões com a ajuda do dicionário.
<i>Enlaces</i> v.1
Buscar no dicionário as palavras que não conhece: o professor verificou três atividades desse tipo.
Apresenta uma atividade com a demonstração de dois verbetes, de dois dicionários, um em português e o outro em espanhol. O aluno deve verificar quais valores a palavra pode assumir, se negativo ou positivo.
<i>Cercanía</i> (6º e 7º anos)
O professor verificou três atividades que pedem para procurar a palavra no dicionário português-espanhol.
<i>Formación en español: lengua y cultura</i>
Foram verificadas 5 atividades para procurar a palavra que não conhece no dicionário.
Há uma atividade que pede para elaborar um miniglossário e pede: <i>buscar en un diccionario de americanismos algunos vocablos.</i>
<i>El arte de leer</i>
Apresenta atividades que pedem para buscar no dicionário a palavra que o aluno não conhece.

**Fonte:** Elaboração própria.

## Comentários gerais dos professores:

- ✓ Há uma valorização do dicionário para consultar o significado: seja a definição, seja o equivalente.
- ✓ Valorização da função passiva em detrimento da ativa.
- ✓ Às vezes, o texto dá a oportunidade de o aluno inferir o significado da palavra. Neste caso, deveria utilizar o dicionário para se encontrar outros sentidos e valorizar que o aluno encontre fraseologia, marca de uso; conforme for o caso.
- ✓ Seria interessante direcionar melhor, especificando o tipo de dicionário que deveria ser utilizado. Por exemplo: para esta atividade, deve-se utilizar um dicionário bilíngue português-espanhol.

Mesmo sem nos aprofundarmos no levantamento de atividades com dicionários e nas análises que os professores realizaram dos livros (Material Didático), optamos por mencioná-los, por dois motivos: primeiro, para não rompermos a ordem das ações das duas versões dos cursos (já que a prática foi proposta e realizada) e, segundo, porque é válido demonstrar essa preocupação em direcionar um olhar, também, para este recurso: Material Didático, e em que medida ele vem contemplando o dicionário como um apoio/ recurso de pesquisa para a sala de aula.

### 5.3 Observando as mudanças de atitudes dos professores ante o dicionário: questionário final

Conforme descrito na metodologia, o questionário final teve o objetivo de verificar a percepção do professor em relação ao dicionário e sua possível mudança de atitude ao usá-lo nas aulas.

No último encontro de ambos os cursos, após as atividades finais, os docentes presentes responderam ao questionário final que foi elaborado prioritariamente com questões abertas, contendo apenas uma questão fechada.

**Questão 1:** A maneira como você utilizava o dicionário antes do curso de formação é a mesma que você utiliza agora, após o curso?

**Gráfico 8:** Importância da formação do professor em Lexicografia Pedagógica.



**Fonte:** Elaboração própria.

Quando se oferece um curso, o propósito é contribuir com impactos positivos com relação ao tema tratado. Neste caso, também pretendíamos buscar maneiras de observar como o docente atua ao disponibilizar atividades utilizando o dicionário com os alunos. Vale ressaltar que as atividades foram elaboradas no sentido de permitir que os estudantes observassem os diferentes recursos que o dicionário pode oferecer.

Neste sentido, quando 100% dos professores confirmam que mudaram sua forma de trabalhar com o dicionário após o curso, atende a essa lógica de contribuição. Isso se explicará nas questões subsequentes.

**Questão 2.** Se não, o que mudou? Cite alguma situação em que você não fazia uso do dicionário e que, agora, você o utiliza.

Observa-se, na resposta deste informante, que os alunos não utilizavam o dicionário nas aulas porque não sabiam ou, ainda, não havia propostas para se desenvolver esse trabalho.

Percebi que os alunos não sabiam e não haviam utilizado o dicionário nas aulas de língua estrangeira. Descobriram, com certo encanto, encontrar as palavras.

O fator que prevaleceu com relação à mudança de atitude dos professores foi o hábito de apenas consultarem o dicionário para pesquisar o significado de palavras, ou seja, passaram a dar importância a outros recursos, como os exemplos de uso, as abreviações que podem dar a informação pragmática, entre outras. Também se observou a mudança com relação ao olhar do professor para com a obra lexicográfica, na sala de aula, como um material complementar.

Acredito que posso utilizar o dicionário em diversos contextos com músicas, atividades didáticas. [...] o dicionário pode estar presente em quase todas, senão todas as atividades propostas em sala de aula.  
[...] o uso é fundamental, além dos significados, podemos buscar palavras semelhantes e exemplos de uso.  
[...] descobriram, com certo encanto, encontrar as palavras, interpretar as abreviações, encontrar sinônimos.

Outra mudança de atitude relatada foi sobre a cobrança, que muitas vezes temos, de oferecer a resposta ao aluno quando ele questiona sobre algum vocabulário. O professor comenta que procura construir os significados (de um vocabulário específico) com os alunos, usando o dicionário ao invés de fornecer-lhes a resposta<sup>167</sup> sem que eles façam qualquer esforço. Pelo relato a seguir, parece que o professor usa essa estratégia quando se trata de uma palavra desconhecida ou pouco utilizada.

Ao trabalhar algum vocabulário específico, construo com os alunos e uso o dicionário ao invés de dizer a palavra.

<sup>167</sup> Também foi manifestado, na questão 8, como uma ação de mudança de hábito, p.158.

A consulta pode resultar pontual e, às vezes, equivocada quando o consulente não lê todos os equivalentes ou acepções para fazer a adequação ao contexto. Essa postura também mudou ao notar que a leitura do verbete é importante para se fazer as adequações dos valores semânticos das palavras.

Agora eu me atento mais a todas as informações que cada verbete nos traz, principalmente procurando o significado que melhor se adapta ao contexto trabalhado.

**Questão 3.** Se o curso contribuiu em algum aspecto para sua prática docente, cite qual foi a contribuição.

Dois professores responderam que contribuiu para **desmistificar o preconceito do uso do dicionário**. Um desses professores comentou que há preconceito por parte deles, em solicitar que o aluno use o dicionário, já que tal atitude pode fazê-lo supor que o professor não saiba os significados das palavras. Parece que esse professor tinha esse preconceito, pois assim se manifesta: “existe/ existia um certo preconceito [...]”. Como se o verbo “existe”, no presente, é o que ocorre normalmente com os professores; enquanto o “existia”, no pretérito imperfeito, faz parte de sua vivência, neste momento, ou seja, agora ele, professor e participante da pesquisa, passa a olhar para o dicionário como um material de apoio ou um “recurso”.

Acredito que, como muitos educadores, existe/ existia um certo preconceito em pedir ao aluno para que realizasse esse trabalho, como se o educador não soubesse o significado da palavra; ou mesmo a falta de “didática” para a utilização do recurso.

Ele contribuiu, principalmente, para eu ter mais segurança ao usar o dicionário como um instrumento de trabalho. Pois ainda existem pessoas que acham que o professor tem que saber o significado de todas as palavras.

Segundo outro professor, o curso contribuiu para selecionar melhor os dicionários que vai utilizar. No decorrer do curso, em um dos encontros, tratamos das tipologias de dicionários<sup>168</sup> e utilizamos os disponíveis na *web* e alguns exemplares impressos, além dos textos da metalexigrafia como apoio para discutir o assunto. Nas duas respostas a seguir, nota-se a mudança de atitude de um professor em reconhecer que as obras têm diferença entre si e que, a cada situação, cabe uma obra com especificidades particulares.

<sup>168</sup> A tipologia de dicionário também foi mencionada como um tópico de novidade na questão 4, p.155.

A escolha de dicionário para diferentes situações.

[...] como utilizar o dicionário online ou o dicionário da biblioteca ou escolar.

Também foi mencionado que contribuiu para ter mais segurança ao usar o dicionário.

[...] para eu ter mais segurança ao usar o dicionário como um instrumento de trabalho.

Em algumas colocações, os professores expõem que contribuiu para ampliar outras possibilidades de uso do dicionário.

Ampliar o uso do dicionário.

Uso do dicionário de maneira dinâmica, para diferentes abordagens como a gramática.

Contribuiu para minha formação em Lexicografia.

**Questão 4.** Enumere alguns tópicos que lhe chamaram a atenção no curso (aspectos do dicionário que foram inusitados para você).

As respostas para esta pergunta estão relacionadas a alguns itens que menos foram indicados na questão cinco do questionário inicial<sup>169</sup>. Segundo os professores, eram informações que não lhes chamavam a atenção no momento da consulta e, agora, passaram a ser reconhecidas e consultadas devido à mudança de atitude do professor. Destacaram os aspectos culturais, a transcrição fonética, fraseologia, abreviaturas, símbolos, exemplos de uso e a estrutura.

Aspectos culturais no dicionário eu nunca tinha visto, a oralidade, alguns também trazem expressões.

Abreviaturas, símbolos, inúmeros exemplos de uso.

Estruturas.

Alguns professores comentaram, como tópico que lhes chamou a atenção, o fato de se considerar o dicionário um recurso pedagógico como um material de apoio para as aulas.

<sup>169</sup> A questão 5 do questionário inicial pedia para assinalar os elementos do dicionário que mais eram consultados pelo professor e seu aluno.

O auxílio do dicionário como recurso para as aulas de LE. Diversas formas do uso do dicionário.

[...] características dos dicionários pedagógicos.

O auxílio do dicionário como recurso para as aulas de LE. Diversas formas do uso do dicionário.

Assim como na questão anterior (questão 3), mencionam o tema das tipologias de dicionários. Quatro professores caracterizaram-nas como um dos aspectos inusitados do curso.

Vários tipos de dicionários.

Como escolher o dicionário para indicar aos alunos e para estudo pessoal.

Nunca me havia atentado aos inúmeros tipos de dicionários.

Apresentação dos diferentes tipos de dicionários.

Conforme já apontado no questionário inicial (questão 1), o fato em que um professor menciona sobre o conhecimento dos estudos da Lexicografia.

A Lexicografia em si, uma linha de estudo que desconhecia.

**Questão 5.** Enumere alguns tópicos que você já conhecia sobre o dicionário e que, durante o curso, ficaram repetitivos para você.

Não houve registros relevantes nesta questão. Apenas algumas confirmações com relação ao que comumente consultam no dicionário: o significado. Os comentários comprovam<sup>170</sup>.

[...] o uso que tinha anterior ao curso era bem pontual, tradução e significado somente direcionado a alguma palavra cujo significado não sabia.

Buscar o significado de algumas palavra eu sempre utilizei esse critério, mas inseri-lo na atividade pedagógica diária para ampliar o léxico do aluno é muito importante.

Apenas utilizava para buscar significado.

<sup>170</sup> Conforme mencionado na questão 5, do questionário inicial, a consulta que prevalece é o significado de palavras.

**Questão 6.** Qual impressão você tinha de dicionário? Essa impressão mudou após ter conhecimento básico-teórico da Lexicografia.

Algumas das impressões mencionadas pelos professores foi a utilização ser unicamente fora da sala de aula e o fato de ser um material para saber significados de palavras.

Que era um recurso para utilizar somente fora da sala de aula.  
[...] saber o significado das palavras.  
Um livro de significados.  
Que nele apenas encontramos os significados.  
Minha impressão é de que o dicionário não era um material complementar tão necessário às atividades em sala de aula de línguas.

Os professores confirmaram que a visão mudou após o curso. Um professor afirmou que não conhecia a Lexicografia e que agora, ao preparar as aulas, procura incluir o dicionário em alguma situação.

Sim, essa impressão mudou, conheci um novo “aliado” para as aulas de LE.  
[...] ele pode ser usado para uma infinidade de trabalhos.  
Para falar a verdade, nem sabia o que era Lexicografia, a impressão mudou sim, agora quando preparo minhas aulas, já penso como usar o dicionário em algumas situações.  
[...] agora vejo que há muito conteúdo.

**Questão 7.** Ao levar o dicionário para a sala de aula e propor aos alunos sua utilização, eles gostaram da ideia ou não? Explique.

Os professores do grupo A aplicaram as atividades propostas no curso. O resultados, de maneira geral, pareceram ser positivos. Mencionaram que, a princípio, os alunos demonstraram não gostar da ideia (“obedeceram” ao pedido de execução de uma tarefa, segundo um professor), mas depois notaram que a aula ficou mais dinâmica, motivaram-se e comprometeram-se com as atividades.

No geral os alunos, a princípio, executaram/obedeceram a uma tarefa. Sim, durante a execução dos exercícios, os alunos mostraram interesse e gostaram das atividades propostas com o uso do dicionário.

Eles adoraram. As aulas ficaram mais dinâmicas.

A princípio, pensam que a atividade não será motivadora, mas da forma como ela é direcionada. Eles demonstraram interesse e comprometimento com todas as atividades propostas.

Do grupo B, apenas um professor era atuante em sala, no momento do curso. Este aplicou duas atividades. Os demais professores descreveram práticas anteriores. Segundo relatos dos docentes, alguns alunos se sentem motivados, dependendo da atividade, em um caso de buscar significados de palavras cognatas sentiram-se instigados ao passo que em outras, expressavam “preguiça”. Em outros casos, os alunos gostavam porque essa prática lhes conferia autonomia na aprendizagem e possibilidades de descobrir informações sem a ajuda do professor.

Quando utilizei para que buscassem o significado de palavras parecidas com o português, vi que se sentiram instigados. Mas, em outras atividades, eles expressaram preguiça.

Em minha prática docente anterior, meus alunos gostavam muito de usar o dicionário, pois isso lhes conferia autonomia na aprendizagem e possibilidade de descobrir muitas informações.

Motivar os alunos a pesquisar em dicionário foi uma atividade bastante rica.

**Questão 8.** Houve alguma situação no decorrer destes dois meses de curso que, após a apresentação do dicionário em sala de aula, algum aluno mencionou que poderia usar o dicionário sem que você, professor, mencionasse-o?

Um professor respondeu que depois que começou a solicitar os dicionários, ao iniciar a aula, os alunos pediam para pegá-los, e, quando tinham dúvidas, eles mesmos diziam que iam consultar.

Sim. Os alunos começaram a se habituar a procurar no dicionário os significados desconhecidos. Quando chego na sala, eles já perguntam se podem pegar os dicionários e se têm dúvidas, não dou (pelo menos tento) as respostas. Eles mesmos dizem que vão buscar no dicionário.

Houve uma situação em que um aluno, por iniciativa, pediu para pegar o dicionário no armário da sala e procurou a palavra cujo significado queriam saber.

Outro professor mencionou que não exatamente pediam pelo dicionário, mas observou a atitude de um aluno que sempre o tinha debaixo da carteira e que sempre o pegava e folheava, buscando informações. O professor comentou que o elogiou em vários momentos pela atitude, na tentativa de que os demais passassem a ter a mesma postura.

Mencionar, não. Tenho um aluno que sempre observava, que na hora dos exercícios ele sempre utilizava o dicionário que estava embaixo da carteira. Passei a elogiá-lo e a incentivar os outros alunos na utilização desse recurso/ apoio.

Um professor colocou uma frase na lousa, provavelmente com algum vocabulário que os alunos não conheciam. Ao lê-la com os alunos, um dos estudantes prontificou-se a consultá-la.

Em uma aula, eu coloquei um exemplo na lousa e comecei a perguntar o que achavam, e um deles prontificou-se a procurar.

Outro professor mencionou que, quando ele se esquecia dos dicionários, os alunos cobravam.

[...] às vezes, quando me esquecia de levar os dicionários para a aula, os alunos me cobravam.

As respostas dos professores do questionário final confirmam algumas evidências já construídas no questionário inicial. Uma delas é o fato de utilizarem o dicionário para tirar eventuais dúvidas ao preparem suas aulas e não necessariamente em sala de aula com os alunos.

Outro fator apontado foi o não conhecimento da Lexicografia Pedagógica e os recursos do dicionário que podem ser explorados em sala de aula. Por exemplo, os diferentes tipos de dicionários ou ainda as características presentes em uma obra. Conforme assinalado na questão

5 do questionário inicial, os baixos índices dos itens que consultam no dicionários: pronúncia de palavra, consulta de questões gramaticais, informação pragmática, informação cultural, fraseologia. Já no questionário final, tais itens e também os exemplos de uso e a estrutura do dicionário, propriamente ditos, foram referidos como inusitados, isto é, são itens que agora eles observam e valorizam ao consultar a obra lexicográfica.

#### **5.4 *Otra mirada*: entrevistas com pesquisadores, professores de línguas estrangeiras e lexicógrafos**

Nesta subseção, apresentaremos a descrição e a análise das entrevistas realizadas com pesquisadores e professores universitários da área da Lexicografia, sendo alguns deles Lexicógrafos<sup>171</sup>.

Para as entrevistas, compuseram-se quatro questões, cujos objetivos foram descritos na subseção de ações metodológicas (4.2.2.5 p.118), no subitem de instrumentos de coleta de dados (entrevistas aos pesquisadores). Em síntese, as questões elaboradas tiveram a finalidade de reforçar as temáticas abordadas com os professores: a importância e a necessidade de estudar a Lexicografia, uma das Ciências do Léxico, e com isso conhecer seu objeto de estudo; o interesse em obter instruções de uso desse recurso (objeto da Lexicografia); e as atitudes do professor em relação ao uso do dicionário, e qual atitude para incentivar o uso como recurso de apoio.

Neste item, desta subseção de descrição e análise, também optamos por reapresentar a questão<sup>172</sup> para, na sequência, comentá-la.

**Questão 1.** Os estudantes universitários que serão professores de ELE (Espanhol Língua Estrangeira) deveriam cursar uma disciplina de Lexicografia? Por quê?

De acordo com os entrevistados, nota-se que esse conhecimento é relevante para todo professor, seja de língua estrangeira, seja de língua materna; porém, alguns ressaltaram a necessidade desse conhecimento a todo professor de LE, independentemente do idioma que trabalhe e, E5<sup>173</sup> mencionou o professor de língua materna, também.

<sup>171</sup> Conferir 4.2.3 participantes da pesquisa.

<sup>172</sup> Conferir questões das entrevistas no apêndice 5, p.273.

<sup>173</sup> E5 = Entrevistado 5 (descrito na subseção 4.2.3, participantes da pesquisa). Utilizaremos esta forma de apresentação para todos os entrevistados nesta subseção de análise.

Os entrevistados, tanto os professores de línguas estrangeiras<sup>174</sup> quanto os de língua materna<sup>175</sup>, comentaram a importância do dicionário como instrumento fundamental na aprendizagem de língua e, também, na aprendizagem de forma autônoma. O professor deve conhecer esse tipo de instrumento para “poder comunicá-lo a seus alunos”, e a disciplina deve oferecer um conhecimento prático, apresentando as muitas possibilidades de uso do dicionário e fomentá-lo no processo de ensino e aprendizagem, como afirma E9: “proporcionaria um conhecimento profundo e prático de infinitas possibilidades que oferece o dicionário para o processo de ensino/aprendizagem (PEA)<sup>176</sup>”.

Assim, E10 assinala que: “Se considerarmos que o dicionário é um instrumento fundamental na aprendizagem de uma língua e especialmente para a aprendizagem autônoma, o professor deve ser um conhecedor desse tipo de instrumento para poder comunicá-lo a seus alunos<sup>177</sup>”. Portanto, a disciplina deve ter a finalidade de explorar as informações que o dicionário proporciona para a aprendizagem de língua.

Desta maneira, como destaca E8: com esse conhecimento, “os professores podem ajudar seu aluno a utilizar os dicionários de maneira eficiente para estimular sua aprendizagem<sup>178</sup>”.

Dois professores de filologia e lexicógrafos mencionaram que os conhecimentos teóricos sobre a Lexicografia não são importantes aos docentes, em detrimento de funções mais práticas que devem aprender a desenvolver com o dicionário. Em contrapartida, ao justificar a importância da disciplina de Lexicografia na graduação, dois professores de LE avaliaram de forma positiva a presença de fundamentos teóricos da Lexicografia.

Assim, não é totalmente unânime a opinião de que é necessária uma disciplina especificamente de Lexicografia na graduação. Para alguns, não parece necessária uma disciplina independente. Um dos entrevistados, E11, menciona que, “em princípio, não parece absolutamente necessário que se planeje uma disciplina específica de Lexicografia nos estudos da graduação<sup>179</sup>”, pois bastaria, segundo seu critério, um bom curso de Lexicografia Geral dentro de uma disciplina como Lexicologia (se houver) ou disciplinas de caráter mais geral, e temas mais específicos sobre o assunto ficariam para os estudos de pós-graduação. Neste

---

<sup>174</sup> Francês, inglês, italiano e espanhol.

<sup>175</sup> Português e espanhol.

<sup>176</sup> Proporcionaría un conocimiento profundo y práctico de las infinitas posibilidades que ofrece el diccionario para el proceso de enseñanza /aprendizaje (PEA).

<sup>177</sup> Si consideramos que el diccionario es un instrumento fundamental en el aprendizaje de una lengua, y especialmente para el aprendizaje autónomo, el profesor debe ser un conocedor de este tipo de instrumentos para poderlo comunicar a sus alumnos.

<sup>178</sup> [...] los profesores pueden ayudar a sus alumnos a utilizar los diccionarios de una manera eficiente para fomentar su aprendizaje.

<sup>179</sup> En principio no parece absolutamente necesario que se planifique una asignatura específica de Lexicografía en los estudios de Grado [...].

mesmo sentido parecem orientar-se as afirmações de E9 sobre a necessidade de cursar uma disciplina “vinculada” com a Lexicografia.

Já os entrevistados, professores de LE, comentaram a importância dessa disciplina de forma independente na graduação como forma de oferecer suporte teórico para desenvolver a competência lexical dos alunos, possibilitar saberes sobre a formação lexical e valor semântico, e ampliar o vocabulário<sup>180</sup>. Dessa forma, por exemplo, E2 comenta: “O conhecimento sobre a Lexicografia possibilita ao aluno outra perspectiva em relação aos saberes sobre a formação lexical e o valor semântico” ou E4: “a disciplina daria sustentação teórica para conhecer os dicionários, avaliá-los e selecioná-los para o uso nas aulas”.

Alguns professores articularam a aprendizagem do léxico com alternativas didáticas. Outros comentaram as atividades didáticas com os alunos de forma mais geral, ou seja, não somente para o trabalho de desenvolvimento do léxico. É o caso de E3, para quem a disciplina oferece ao futuro professor “uma ferramenta não apenas para compreender o léxico, mas para também buscar alternativas didáticas para que o aluno possa ampliar seu vocabulário”; ou E4, que destaca a importância de conhecer o dicionário para: “propor atividades pedagógicas relativas ao uso dos dicionários, desenvolvendo a competência lexical dos alunos”.

Assim, pois, os professores universitários que trabalham com língua estrangeira também apresentaram como justificativa, para a disciplina, o desenvolvimento que o professor terá em relação à construção de alternativas didáticas, como a elaboração de atividades práticas; o uso prático do dicionário com os alunos; e a facilidade que lhes proporcionará ao explorar os recursos do dicionário. E6 ressalta que a vertente pedagógica da Lexicografia é a que poderá embasar mais o professor no que se refere à construção de atividades com o dicionário. Na verdade, E6 expôs que os estudantes universitários (futuros professores) deveriam cursar a disciplina de Lexicografia pela importância que o dicionário assume como “ferramenta fundamentalmente necessária para a formação leitora e codificadora de textos”, além de ser utilizado como instrumento de aprendizagem.

Outro aspecto que os participantes das entrevistas ressaltaram foi a necessidade de conhecerem os tipos de dicionários para realizarem uma avaliação crítica e analítica, além de conhecer o propósito dos dicionários e os critérios de qualidade. Ademais, segundo E12, a disciplina é importante para formar o futuro professor com relação a capacitá-lo sobre os critérios dos novos repertórios lexicográficos, as novas formas de dicionários, os de acesso em

---

<sup>180</sup> Quando os entrevistados mencionam melhorar a competência léxica “do aluno” e ampliar seu vocabulário, referem-se ao estudante universitário, futuro professor de uma língua estrangeira e que, portanto, se este souber/conhecer Lexicografia terá mais condições de desenvolver as habilidades com os aspectos lexicais no ensino.

papel e digital. Segundo suas palavras: “não tanto em reconhecer as características de antigos dicionários tradicionais, mas, sim, proporcionar-lhes alguns critérios de qualidade que lhes permitam enfrentar-se com rigor a todos os repertórios lexicográficos acessíveis hoje em papel e digital<sup>181</sup>”. E7 comparte dessa opinião no sentido de o futuro professor estar preparado para lidar e conhecer os “vários produtos lexicográficos: dicionários, glossários, concordância, enciclopédias, dicionário enciclopédico, atlas linguístico, base de dados léxicos”. Também, por fazer parte deste estudo, os vários tipos de dicionários formato de livro, dicionários eletrônicos *off-line* e online e, atualmente, a “Lexicografia sem dicionário”, ou seja, as bases de dados para elaboração de dicionários.

**Questão 2.** Você acredita que os professores conhecem o dicionário? O que os professores devem saber sobre os dicionários?

A resposta sobre se conhecem ou não o dicionário não é unânime. Entre alguns entrevistados/pesquisadores, professores de língua estrangeira, língua materna e lexicógrafos, declaram que o professor não conhece o dicionário (alguns com receio de generalizar). Assim, por exemplo, E9 manifesta que:

Temo que, com o risco de generalizar demais, não. Exceto nos casos de causas adicionais (interesse pessoal, exigências laborais, etc.), os professores não costumam ser grandes conhecedores do dicionário pela falsa crença de que seu pertencimento nativo a uma língua lhes dá o conhecimento suficiente para ensiná-la, incluindo o elemento léxico<sup>182</sup>.

Outros manifestam claramente que não conhecem, como E4: “sei que eles não conhecem os dicionários e não têm parâmetros ou não têm fundamentação teórica que os ajude a conhecê-los e a saber como utilizá-los”.

Por outro lado, alguns pesquisadores, professores de LE, expressaram opiniões diversas e um pouco mais otimistas:

<sup>181</sup> [...] no tanto a reconocer las características de antiguos diccionarios tradicionales como a dotarles de unos criterios de calidad que les permitan enfrentarse con rigor a todos los repertorios lexicográficos accesibles hoy en papel o en digital.

<sup>182</sup> Me temo que, aun a riesgo de generalizar demasiado, no. Salvo en los casos de causas adicionales (interés personal, exigencias laborales, etc.), los profesores no suelen ser grandes conocedores del diccionario por la falsa creencia de que su pertenencia nativa a una lengua les da el conocimiento suficiente para enseñarla, incluyendo el elemento léxico.

- Os professores conhecem o dicionário porque o consultam (E5): “todo professor sabe usar, de certa forma, o dicionário, porque o consulta regularmente. Mas há certas informações técnicas que desconhece”.

- Utilizam dicionários e sabem orientar seus alunos com relação à aquisição, como assinala E3: “Sim, conhecem e utilizam os diversos dicionários em sala e também sabem como orientar a aquisição de obras lexicográficas aos seus alunos”.

- Conhecem, mas falta-lhes habilidade para desenvolver uma pesquisa consciente que permita aproveitar todas as informações da obra (E2): “Todo mundo conhece dicionários, na verdade sabem de sua existência e reconhecem que são obras de valor. No entanto, em geral, não conhecem os detalhes de uma obra lexicográfica [...]”.

- Conhecem a obra lexicográfica superficialmente: “devido à complexidade das obras lexicográficas e ao pouco tempo dedicado a esse tipo de material na formação dos professores” (E1); “Em face dessa realidade, a maioria dos dicionários disponíveis nas escolas acaba servindo como objeto de ornamento nas prateleiras das bibliotecas” (E6).

Com relação ao que os professores devem saber sobre os dicionários, E1 e E4 disseram que devem ter noções sobre a elaboração do dicionário (elementos como os critérios para a formação da macroestrutura e da microestrutura – estabelecidos a partir do público-alvo a que estará destinado o dicionário). Isto é, orientam o conhecimento aos fundamentos de sua elaboração. Enquanto E7 salienta que fundamentos de elaboração não são relevantes<sup>183</sup>: “[...] mostrar como usar os dicionários e não como os dicionários estão feitos”.

Da perspectiva da obra já elaborada, quase todos os entrevistados que são professores universitários de alguma língua estrangeira ou materna mencionaram que o aluno, futuro professor, deve aprender como usar a obra e conhecer as características do dicionário (deste gênero), tais como: sua estrutura, os critérios de frequência, a organização/ composição da obra (hiper, macro, micro e medioestrutura), a apresentação com as instruções de uso, aspectos gramaticais, elementos culturais, composição do verbete, informações linguísticas e extralinguísticas, estratégias de localização dos significados adequados, palavra-guia, o alfabeto fonético para ter autonomia na aprendizagem da pronúncia e pronunciar as palavras corretamente<sup>184</sup>.

E7 também diz que o professor precisa desenvolver o senso crítico em relação à obra para conhecer os limites deste gênero, por exemplo, as vantagens e inconvenientes do dicionário

---

<sup>183</sup> Conforme também mencionado na questão 1.

<sup>184</sup> No suporte eletrônico, isso se torna mais dinâmico, uma vez que o aluno já não necessita do alfabeto fonético, pois pode escutar a pronúncia da palavra.

eletrônico online<sup>185</sup>. E12 diz que os professores demonstram o desconhecimento do dicionário, principalmente quando insistem em empenhar-se que os alunos usem repertórios obsoletos (referindo-se aos dicionários impressos) e não assumam a mudança para o suporte digital, pois “não é uma simples mudança, mas isso, sim, representa uma autêntica *mudança de paradigma* no procedimento da consulta<sup>186</sup>”.

Nesta mesma linha, os professores/pesquisadores apontaram como importante para o estudante de graduação conhecer as tipologias de dicionários<sup>187</sup>. O conhecimento dos distintos tipos de dicionário resulta importante para o desenvolvimento da competência léxica. E4 mencionou que precisam conhecer:

[...] o porquê dessas diferenças; suas aplicações e usos em sala de aula e a relação que os dicionários têm com a aquisição da competência lexical e como esta se relaciona à competência linguística e comunicativa. Linguística porque estaria proporcionando subsídios teóricos sobre Léxico e Lexicografia; instrumental porque proporcionaria as ferramentas para: a) fazerem escolhas criteriosas em relação aos dicionários a serem utilizados em sala de aula, e b) pensarem em atividades pedagógicas que permitam o desenvolvimento das competências lexical, linguística e comunicativa.

As duas habilidades a serem desenvolvidas, mencionadas por E4, referem-se à formação que o professor deve ter como um conjunto necessário para seu trabalho prático em sala de aula; ou seja, linguístico pelo uso da língua, suas estruturas e seu acervo léxico e instrumental porque desenvolve atitudes práticas com relação ao uso do dicionário, bem como o conhecimento das características desse recurso.

**Questão 3.** Você acredita que os professores leem as páginas de apresentação com as instruções sobre o funcionamento do dicionário?

Todos os entrevistados confirmaram que não se leem as páginas de apresentação do dicionário, ou dificilmente são lidas, salvo por aqueles que tenham algum interesse particular (pessoal ou de trabalho). Assim afirma E11: “Não, claramente, não. Exceto aqueles que

<sup>185</sup> Vale ressaltar que o entrevistado não está negando/ não é desfavorável aos dicionários eletrônicos; ao contrário. Um de seus critérios como justificativa para a disciplina de Lexicografia, no curso de Letras, é o professor conhecer os diferentes repertórios/os diferentes produtos lexicográficos.

<sup>186</sup> [...] no es un mero cambio de soporte sino que ha supuesto **un auténtico cambio de paradigma en el procedimiento de la consulta**. (grifos da entrevistada).

<sup>187</sup> Também foi critério utilizado para justificar a necessidade da disciplina na questão 1.

orientaram suas investigações no campo da Lexicografia<sup>188</sup>, e E12, afirma que desde a sua experiência editorial:

Na imensa maioria dos casos, não. E não só acreditamos nisso; como também sabemos isso, por todas as pesquisas que fizemos na SM sobre este assunto (e sobre outros aspectos do uso do dicionário na sala de aula). Sem falar da informação da qual dispomos nos dicionários na web (não é que já não olhamos a informação que nos dá; é que o frequente é que não se dê informação alguma...)<sup>189</sup>

E4 comentou que, nas oficinas que ministra, faz essa pergunta, e a resposta é sempre negativa. Comentou que fazia os professores lerem e então percebiam a importância que tinham esses textos nos dicionários:

Depois de comentar e fazer lerem as introduções/apresentações é que os professores percebiam a importância que tinham os textos introdutórios dos dicionários, inclusive para selecionar determinada obra para aquisição ou para começar a avaliá-la e utilizá-la em sala de aula.

E5 expõe sobre a importância da fonética e do alfabeto. Exemplifica com a letra *ñ* do alfabeto espanhol e a marca da pronúncia do *h* inicial mudo ou não (cada um marca de uma forma) no francês.

Algumas das respostas nos oferecem pistas sobre as causas de os usuários não lerem estas informações. E7 comenta que os professores do ensino regular básico, sem formação em LP, entendem que os dicionários são todos iguais e únicos, por isso o guia de uso (ou prólogo) não tem nenhuma serventia para os consulentes. O mesmo parece assinalar E10, que menciona que os professores acreditam que todos os dicionários funcionam igual e, precisamente por isso, perdem o que um determinado dicionário pode ter de excepcional.

**Questão 4.** Se os professores devem incentivar seus alunos a usarem o dicionário, em que momento e como o deveriam fazer?

Com relação a essa questão, os professores universitários estão de acordo que o dicionário deve fazer parte do contexto de estudo do aluno no dia a dia escolar e também fora

<sup>188</sup> No, rotundamente, no. Salvo aquellos que han orientado sus investigaciones en el campo de la Lexicografía.

<sup>189</sup> En la inmensa mayoría de los casos, no. Y no lo creemos; lo sabemos, por todas las encuestas que hemos hecho desde SM sobre este punto (y sobre otros aspectos del uso del diccionario en el aula). Por no hablar ya de la información de la que disponemos en los diccionarios en web (no es que ya no miremos la información que se nos da; es que lo frecuente es que no se dé información alguna...).

dele, a saber: “O dicionário deveria fazer parte do cotidiano de estudo dos alunos, tanto dentro, quanto fora da sala de aula” (E1). Destaca-se a sala de aula como lugar onde os alunos manuseiam e conseguem fazer um bom aproveitamento da obra, ao se depararem com uma dificuldade léxica; fora da sala de aula, acudirá ao dicionário e o farão com proveito e sem preguiça, conforme aponta E10: “Devem fazê-lo em sala de aula, porque se conseguirmos que os alunos manuseiem seu dicionário com soltura e aproveitamento, quando estiverem sós com uma dificuldade léxica, não lhes dará preguiça recorrer à obra e saberão tirar-lhe todo o proveito<sup>190</sup>”.

Alguns dos entrevistados chamam a atenção para o fato de considerar-se alguns fatores como idade, ano escolar, objetivo de uso (E2, E9). Por exemplo, E2 comenta que o ideal seria incentivar o uso da obra lexicográfica desde a educação infantil, e ao longo da trajetória escolar fossem conhecendo-a melhor, e complementa: “As aulas de língua portuguesa devem conduzir este conhecimento, mas a natureza interdisciplinar dos dicionários deve ser ensinada e [...] seria interessante que professores de outras disciplinas trabalhassem com dicionários em algum momento”.

Também se deve aproveitar o interesse natural do aluno, quando se faz a tradicional pergunta sobre qual dicionário usar/consultar. Esse é um momento oportuno para explorar os diferentes tipos de obras e apresentar suas funcionalidades e praticar como utilizar a função de compreensão e de produção, assim explica E3:

[...] a primeira indicação que o aluno pede ao professor é sobre um dicionário, portanto o professor deve aproveitar o interesse natural do aluno para explorar essa ferramenta, apresentar os vários tipos de dicionários, as funcionalidades e praticar como utilizar o dicionário para a compreensão e para a produção.

E6 discute sobre as funções, com relação à recepção (leitura e audição), o professor deve orientar os alunos não habituados a usarem o dicionário a encontrarem informações de natureza semântica, ortográfica, gramatical, etc., e apresentar-lhes exercícios direcionados a que se habituem a utilizar o dicionário de forma espontânea. Já com relação à produção (escrita e fala), o professor deve explorar os dicionários bilíngues, monolíngues e semibilíngues mais precisamente no âmbito da semântica, as informações sinonímica, antonímica, polissêmica e homonímica.

---

<sup>190</sup> Deben hacerlo en la clase, porque si conseguimos que los alumnos manejen su diccionario con soltura y aprovechamiento, cuando se encuentren a solas con una dificultad léxica no les dará pereza acudir a él, y sabrán sacarle todo el provecho.

Alguns professores universitários e pesquisadores abordaram estritamente o uso do dicionário no âmbito das aulas de Língua Estrangeira<sup>191</sup>. Neste caso, sobre o incentivo do aprendiz a usar o dicionário, comenta-se que depende das atividades que estão sendo desenvolvidas. E4 ressalta que, “em geral, os livros didáticos não têm uma posição clara ou orientações sobre como trabalhar o léxico e com os dicionários em sala de aula”. Neste caso, o professor mesmo pode desenvolver as orientações e colocá-las em prática. E4 também menciona que sempre que surgir a oportunidade de buscar o significado de uma palavra, deve-se aproveitar a oportunidade para usar o dicionário e mostrar os usos dessa palavra, ou seja, não permanecer no plano do significado apenas, mas explorar as demais possibilidades que a obra oferece. Segundo E4, o docente também pode desenvolver atividades específicas a partir de determinado campo temático ou vocabulário que está sendo trabalhado com vários tipos de dicionário. Salientou E4, neste caso, que para isso o professor deve ter conhecimento em Lexicografia.

Outro momento de incentivar os alunos de LE a usarem o dicionário é quando ainda não possuem muita fluência. E7 destaca que, neste momento, pode-se ensiná-los a usarem o dicionário bilíngue, já que o usuário tende a encontrar o equivalente léxico em sua língua materna de forma mais rápida. Posteriormente, quando já adquirem maior fluência, é necessário que o aluno utilize um dicionário monolíngue. Em suas palavras:

Numa etapa posterior, quando o usuário adquire um grau maior de fluência, o dicionário bilíngue não deveria ser o selecionado para as aulas, pois se constitui como uma obra decodificadora, que traz interferência entre a língua materna e a língua que está sendo aprendida, dada a escassez de informações de uso; por isso, é necessário que o aluno procure fazer consultas em dicionários monolíngues nas atividades de produção<sup>192</sup>.

No contexto de ensino de língua inglesa, E8 propõe aos alunos para assistirem a um vídeo que os motivem a usar o dicionário monolíngue. Na sequência, os alunos fazem exercícios para aprenderem a localizar as palavras, as acepções e adequá-las ao contexto.

E5 ressaltou a importância da aprendizagem autônoma, especialmente considerando as informações disponíveis na rede atualmente, e chama a atenção para a necessidade de diferenciar os suportes, de listas que aparecem na Internet, não confiáveis. Vejamos: “É necessário, porém, que diferenciem dicionários em diferentes suportes (papel, eletrônico,

---

<sup>191</sup> Os professores universitários são das diversas áreas de ensino de línguas, conforme descrito em 4.2.3 participantes da pesquisa.

<sup>192</sup> Esta concepção um pouco mais tradicional podemos encontrar em Castillo Carballo e García Platero (2003, p.344).

online) de qualquer lista de vocabulário presente na rede, pois os alunos tendem a consultar obras não confiáveis”. Comenta também que o incentivo a utilizar o dicionário deve ocorrer nas primeiras aulas: “acho que deve incentivar desde os primeiros momentos em sala de aula” e insiste “na fonética e na regência verbal, além de dicionários especiais, como os de fraseologismo, por exemplo”.

Ainda no contexto de ensino de língua estrangeira, mais precisamente o de língua espanhola, E9, em sua experiência com os grupos A1 e A2, confirma a teoria de que o dicionário precisa ser introduzido o quanto antes para que desenvolvam as habilidades necessárias: “quanto antes tenham contato com o dicionário, antes serão capazes de aprender a encontrar a aceção precisa ou o uso necessário para cada contexto ou situação comunicativa<sup>193</sup>”. Sem perder de vista a adequação à obra a ser consultada, ou seja, escolher um dicionário de acordo com o nível de língua, considerar a língua materna, a idade e o propósito, conforme também mencionou E2. Segundo E9, sua experiência como lexicógrafo permite-lhe afirmar que tais motivos devem ser considerados para que a experiência seja gratificante, efetiva, produtiva e inspiradora de novos desafios de aprendizagem; assim confirma. “As múltiplas formas de aproximar-se do dicionário passam, nos níveis mais baixos, pelo elemento lúdico, para que as dificuldades prévias não produzam uma resistência no estudante<sup>194</sup>”.

Não somente os professores de LE, mas também com sua experiência como lexicógrafo, E11 expõe que a motivação deve começar desde o início do ensino com a utilização de um dicionário adequado à idade, conforme abordado por outros pesquisadores já mencionados, E2 e E9, por exemplo. Dessa forma, salienta E11 que o incentivo precisa preceder o processo de ensino respaldado por uma sólida formação do docente, não só em Lexicografia, mas também em didática, sobre o uso do dicionário, ou seja, “tem que convencer o aluno de que, sem os dicionários, não poderíamos ter a possibilidade de ter acesso à grandeza do léxico de uma língua, de podermos compreender textos de outras épocas, palavras de outros dialetos, socioletos ou registros<sup>195</sup>”. No entanto, E11 destaca que tampouco se pode permitir uma dependência ao dicionário, pois poderia impedir a capacidade de criatividade.

Por outro lado, E12 diz que não se trata especificamente de motivar, mas se trata de ativar uma atitude de humildade e de abertura. Trata-se da necessidade de que entendam que

<sup>193</sup> [...] cuanto antes tengan contacto con el diccionario, antes serán capaces de aprender a encontrar la acepción precisa o el uso o el uso necesario para cada contexto o situación comunicativa.

<sup>194</sup> Las múltiples formas de acercarse al diccionario pasan, en los niveles más bajos, por el elemento lúdico para que las dificultades previas no produzcan un rechazo en el estudiante.

<sup>195</sup> [...] hay que convencer al alumno de que sin los diccionarios no podríamos tener la posibilidad de tener acceso a la enormidad del léxico de una lengua, a poder descodificar textos de otras épocas, palabras de otros dialectos, socioletos o registros.

não se sabe tudo sobre qualquer questão linguística, e o que se necessita saber é onde procurar, qual obra consultar para buscar a informação. Em suas palavras:

[...] trata-se de fazer com que nossos alunos percebam a ideia de que ninguém (nem sequer os acadêmicos) sabe tudo sempre sobre qualquer questão linguística (de uso ou de teoria), e o que necessitamos saber é a que obra recorrer, e como procurar a informação, em função do tipo de dúvida, do lugar físico em que nos encontramos, do destinatário de nossa resposta, das fontes a que tenhamos acesso, etc.<sup>196</sup>.

Conforme observamos pela análise das entrevistas, há a necessidade de o estudante universitário (licenciando – futuro professor) obter conhecimento sobre a Lexicografia. Assim, no decorrer das questões, compreendemos as reais particularidades que advêm dessa área do conhecimento para esse profissional. E, pela experiência de cada entrevistado, podemos obter um panorama dos diversos pontos de vista a que esse conhecimento pode ser direcionado.

## **5.5 Reflexões críticas: tecendo caminhos à luz das atitudes dos professores**

Após a descrição e a análise dos dados, serão expostas, nesta subseção, algumas considerações sobre os questionários inicial e final, sobre a aplicação do curso e sobre as entrevistas.

### **5.5.1 Questionário inicial**

Com a aplicação do questionário inicial, constatou-se que o professor, apesar de utilizar dicionários, não os inclui como material didático complementar em suas aulas de língua espanhola e, quando os utiliza para seu uso pessoal, faz de maneira pontual, reduzindo as possibilidades de uso e não aproveitando as diversas informações que podemos encontrar<sup>197</sup>. Foi possível observar que essa atitude se deve à carência de formação no âmbito dos estudos que desenvolvem estratégias baseadas no enfoque léxico e instruções mais incisivas com relação ao uso do dicionário. Isto se deve à ausência de uma disciplina, durante a formação docente, que habilite e estimule o uso da obra lexicográfica.

---

<sup>196</sup> se trata de hacer calar en nuestros alumnos la idea de que nadie, (ni siquiera los académicos) lo saben todo siempre sobre cualquier cuestión lingüística (de uso o de teoría), y que lo que necesitamos saber es a qué obra acudir, y cómo buscar en ella la información, en función del tipo de duda, del lugar físico en que nos encontremos, del destinatario de nuestra respuesta, de las fuentes a las que tengamos acceso, etc.

<sup>197</sup> Referimo-nos ao fato de o dicionário oferecer muitas opções de informações, enquanto as mais utilizadas pelos professores e alunos são para a busca de significados de palavras, sinônimos e antônimos, e ortografia, conforme demonstrado na questão 5 do questionário inicial, p.133.

Na coleta de dados, durante uma exposição dos professores (momento em que os professores relataram suas experiências com o dicionário), observou-se que apenas uma professora mencionou ter usado dicionários de forma sistemática com intuito de incentivar os alunos à pesquisa cotidiana e autônoma – além de ser professora, é pesquisadora na área da Lexicografia. Com relação aos demais participantes, ainda que em algum momento tenham trabalhado com o dicionário em sala de aula, pôde-se constatar que não se tratava de um trabalho metodologicamente definido, o que dificulta a realização de qualquer tipo de atividade ou comentário que ajude o aluno a entender o funcionamento dessa obra.

Neste sentido, faz-se necessário não somente o comprometimento de o professor inserir esse recurso pedagógico nas aulas, como também o reconhecimento dessa disciplina por parte dos gestores da Educação, diretores e coordenadores de curso.

Analisando as respostas iniciais dos participantes (grupos A e B), podemos dizer que os professores da Diretoria de Ensino tiveram maior aceitação ao curso em relação aos professores da cidade onde está a Universidade; pois a cidade do grupo A, aparentemente, conta com um número menor de unidades que oferecem a língua espanhola em relação à cidade do grupo B em que, inclusive, podiam participar, além dos professores, os alunos de pós-graduação dessa universidade, que eventualmente não estivessem atuando, como ocorreu e foi permitido.

Os dados das notas de campo e a quantidade inicial de inscritos<sup>198</sup> revelaram o interesse dos professores em participar de cursos de formação para o aprimoramento de seus conhecimentos, porém notamos várias impossibilidades reveladas. Os professores têm alta carga horária de aula e geralmente não trabalham em apenas uma escola, o que lhes acumula um excesso de trabalho, já que devemos considerar o processo: antes da aula (a preparação de aulas/projetos), durante a aula (sua execução na presença dos alunos) e após a aula (as possíveis correções de atividades/avaliações).

Verificou-se que nem sempre o material para trabalhar com os alunos era suficiente. Vale ressaltar que nos referimos aos dicionários de língua espanhola (bilíngues ou monolíngues). Em nosso contexto de pesquisa, um professor, de escola regular particular, podia solicitar que os alunos comprassem o dicionário. Outro professor, do Centro de Estudos de Línguas, tinha os dicionários em quantidade suficiente, em sala, para trabalhar com os alunos. À parte desses dois casos, os professores tinham poucos dicionários nas bibliotecas. Esses dados ratificam o descaso com relação a vários fatores que julgamos positivos em relação à utilização

---

<sup>198</sup> Houve uma quantidade de inscritos em ambos os grupos que não se apresentaram para a participação no curso, consoante ao descrito no percurso metodológico, seção 4.

e ao emprego do dicionário no contexto escolar, o descaso com a política educativa e o descaso com o ensino da língua espanhola.

Ademais, a partir do questionário inicial, o levantamento dos dados da pesquisa confirmou alguns dos pontos pouco explorados no dicionário, que foram apontados no estudo bibliográfico<sup>199</sup>. Por exemplo, permitiram-nos perceber que o professor tem dificuldade de entender as informações que o dicionário traz, especialmente as informações que nem sempre são pesquisadas como: marca de uso, classe gramatical, informações culturais, o entendimento das abreviaturas, etc., justamente por desconhecerem a natureza do gênero.

A análise revelou-nos que o professor que possui conhecimento em Lexicografia não lê a página de instruções de uso; enquanto alguns dos professores que não conheciam essa área buscam esclarecer algumas dúvidas nessas páginas. Poderíamos dizer que o contrário seria óbvio, pois supõe-se que, aquele que possui familiaridade com essa área de estudo, sabe da importância da leitura de instruções de uso do dicionário<sup>200</sup>. O professor que respondeu que lê a página inicial informativa, utiliza o dicionário Santillana (2008)<sup>201</sup>, e informações deste dicionário têm sua organização com cores e esquemas, diferenciam algumas explicações com negrito e vermelho, mas não podemos afirmar que seja motivo que promova/motive sua leitura. Nota-se que os dicionários publicados nas últimas décadas vêm melhorando essas páginas de informações e procuram apresentá-las com configuração mais atrativa.

Sobre o uso do dicionário na sala de aula, uma parcela considerável o utiliza. Isso difere, de certa forma, de nossa hipótese, pois como o professor tem pouca formação /ou não tem formação em Lexicografia, esperávamos que a maioria das respostas seria “não” ou “às vezes”. No entanto, isso demonstra um ponto positivo, porque o professor parece considerar o dicionário um material didático que deve estar presente nas aulas.

Analisando os gráficos, as explicações fornecidas pelos professores e as notas de campo, podemos averiguar que os professores, na realidade, consideram a obra lexicográfica mais como um material de apoio para seu uso pessoal e para tirar suas dúvidas ao preparar a aula. Entretanto, comparando os resultados da questão 03 sobre o uso do dicionário em sala de aula pelo professor e a questão 04 sobre o uso do dicionário na sala de aula pelo aluno, observamos que o professor apresenta uma porcentagem de uso maior em relação a seu aluno. Os motivos

---

<sup>199</sup> Conferir seção 2.

<sup>200</sup> Os pesquisadores entrevistados comentaram que são páginas que não são lidas pelos professores, exceto quando há algum interesse pessoal, por exemplo, ser alguém que tenha interesse em Lexicografia.

<sup>201</sup> No questionário inicial foi solicitado aos professores que colocassem o nome de um dicionário que tivessem o costume de utilizar com frequência.

para isso podem ser diversos: o professor possuir um dicionário<sup>202</sup>, ter acesso à obra que a escola possui<sup>203</sup>, a necessidade de conhecimento de novo vocabulário para as aulas que prepara e a importância do dicionário como obra de “autoridade”.

Se os professores propusessem alguma atividade exclusivamente com a finalidade de desenvolver a habilidade de manusear o dicionário ou se o manual do curso de língua espanhola trouxesse atividade desse tipo, provavelmente, o uso seria mais expressivo; entretanto, os resultados não são negativos.

Os dados do questionário e os comentários das notas de campo dos professores permitem-nos dizer que os alunos utilizam pouco o dicionário nas aulas e que não são motivados para isso. Ocorre que o uso que os alunos fazem do dicionário, demonstrado pelos dados, parece decorrer da atitude de o professor não proibir que propriamente incentivá-los a usar o dicionário como material didático complementar.

Sobre a consulta do exemplo de uso, os dados mostraram que alguns professores estão atentos para esse tipo de consulta e, conforme pudemos comprovar no estudo bibliográfico, é uma característica essencial para o dicionário escolar. Nossos dados foram positivos em um dos questionários e nos comentários nas notas de campo. Neste último, evidenciamos que o professor percebe sua importância, principalmente para a produção. Contudo, observou-se que nem sempre o dicionário o contempla, e isso demonstra que tal característica poderia ser mais bem desenvolvida no caso do dicionário bilíngue ativo.

Verificamos um número considerável de consulta por parte dos professores, no dicionário monolíngue. Essa diferença de consulta entre o bilíngue e o monolíngue pode ocorrer pelo fato de todos os professores do grupo A estarem atuando e, por isso, terem mais necessidade de pesquisa naquele momento em relação aos professores do grupo B, que tinha participantes não atuantes.

No que se refere à consulta aos dicionários online e eletrônicos, o resultado de consultas dos alunos causou-nos surpresa, pois esperávamos um número maior, pelo imaginário de que jovem está frequentemente conectado à Internet e pela facilidade que possuem com as tecnologias digitais e eletrônicas.

Efetivamente, esse resultado mostra que a facilidade de se ter um dicionário com acesso livre à Internet e que pode ser consultado a qualquer momento, por qualquer dispositivo eletrônico, não é suficiente para que aluno consulte e usufrua das informações nele contidas. O desafio parece ser o que fazer com a informação quando o aluno a encontra. Por isso, o estudante

---

<sup>202</sup> Conforme demonstra a questão 9, p.137.

<sup>203</sup> Conforme comentários das notas de campo, p.140-142.

precisa aprender a manusear os dicionários impressos e online e reconhecer as informações ali presentes.

Isto talvez se deva ao fato de o aluno não ter conhecimento suficiente de como manusear o dicionário com habilidade para chegar à resposta que deseja. Ao buscar o significado de uma palavra, por exemplo, ao ler as definições (quando lê todas), terá de decidir qual delas cabe no contexto para o qual está buscando determinada palavra, para depois realizar o processo de compreensão em sua língua materna ou de produção na língua estrangeira. Este trabalho exige um esforço cognitivo do estudante que precisa ser desenvolvido e, muitas vezes, ele não o adquiriu ainda.

Nossos dados demonstraram que o grupo de alunos desta pesquisa, ainda que seja pela visão do professor<sup>204</sup>, não consulta o dicionário semibilíngue, conforme já mencionado. Talvez isso ocorra por nem mesmo o professor saber identificar de forma exata esta obra, uma vez que o termo semibilíngue não é utilizado no mercado de venda dos dicionários. Por exemplo, o Dicionário Santillana para estudantes (2008) é uma obra semibilíngue<sup>205</sup>; no entanto, não está identificado como Dicionário semibilíngue Santillana para estudantes.

Dicionários semibilíngues no par português-espanhol, comuns no mercado editorial brasileiro, são o *Santillana* e o *Señas diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Não são obras que se encontram disponíveis nas escolas ou que sejam adquiridas em grande número<sup>206</sup>, e isso pode ocorrer por vários fatores, entre os quais pode ser o preço dessas obras que não são acessíveis, e outro fator pode ser pelo desconhecimento dos diferentes tipos de obras lexicográficas que o mercado tem disponível, conforme apontam as notas de campo desta pesquisa.

O fato de os professores possuírem dicionários e terem um que seja habitual para suas consultas é um fator positivo, pois à medida que os consultam, vão habituando-se a utilizá-los e, aos poucos, vão conhecendo a obra que possuem. Assim, alguns aspectos da Lexicografia tornam-se comuns e poderão identificá-los em outros dicionários quando eventualmente estiverem consultando. Ao investir tempo em aprimorar esses conhecimentos, poderá ter atitudes mais frequentes em consultar dicionários, assim como despertar o interesse em seus alunos de utilizá-los.

---

<sup>204</sup> Lembrando que o curso foi ministrado aos professores atuantes de língua espanhola e tivemos contato direto com esses docentes, porém não tivemos contato com o aluno aprendiz de Espanhol língua estrangeira. Neste caso, em nosso questionário, as respostas que informam sobre o aluno é uma visão do professor.

<sup>205</sup> Por apresentar as definições em língua portuguesa e, na sequência, um equivalente.

<sup>206</sup> Não realizamos uma pesquisa sobre aquisição de dicionários, porém o que se pretende demonstrar é que se observa que não são comuns tais dicionários entre os alunos.

A frequência com que se reportaram ao *Diccionario de la Lengua Española* e a maneira como o mencionaram, no decorrer do curso, demonstrou terem apreço por tratar-se de uma obra da “*Real Academia*” e, portanto, de prestígio e de autoridade; ao mesmo tempo que alguns participantes, apesar de o terem mencionado, não demonstram querer usá-lo e tampouco o consideram uma obra prática para se trabalhar com os alunos.

O resultado da questão sobre o incentivo à consulta da obra lexicográfica apontou um número elevado de professores que o fazem, porém as discussões durante o curso nos mostraram que a atitude do professor não se trata exatamente de fomentar o uso do dicionário, mas, sim, uma atitude de não impedimento de utilizá-lo, caso o aluno o faça. Não houve relato de que algum professor tivesse oferecido uma atividade e incentivasse ou promovesse o uso de dicionários. No primeiro dia do curso, foi perguntado se os professores costumavam levar para a sala e dizer aos alunos: “hoje, vamos trabalhar com dicionários”. Obteve-se apenas uma resposta positiva, de um professor do grupo B<sup>207</sup>.

### 5.5.2 Curso

#### ○ Sobre o relato da experiência com dicionário

Em conformidade com o relatado na metodologia<sup>208</sup>, no início do curso, ao se apresentarem, os professores relataram situações sobre o uso do dicionário<sup>209</sup>. Expomos aqui algumas considerações sobre o relatado pelos professores.

Com relação a solicitar que o aluno compre ou não dicionários, sabemos que o fato de a maioria dos professores não a mencionarem, é porque não é recomendada essa prática; pois, dependendo do padrão aquisitivo das famílias, alguns alunos vão adquiri-lo, enquanto outros, não. Conhecemos a realidade das escolas e sabemos que, geralmente, o docente não está autorizado a pedir que os alunos comprem materiais, nem na escola pública nem na privada<sup>210</sup>. Para isso, geralmente, é preciso ser comunicado à direção da escola, ser colocado no planejamento, os pais comunicados em reunião e todos entrarem em comum acordo.

Conforme mencionado pelos docentes, o número de dicionários nas bibliotecas é baixo; neste sentido, é insuficiente para trabalhar de forma adequada com os alunos. Pode ser um dos fatores que impeçam o professor de fomentar o uso desse recurso em suas aulas. Também se

<sup>207</sup> De acordo com o descrito no início desta subseção.

<sup>208</sup> Subseção Ações metodológicas 4.2, onde descrevemos os instrumentos de coleta de dado.

<sup>209</sup> Encontra-se nesta seção 5, p.140-142.

<sup>210</sup> Geralmente, na escola privada, o material é contratado no ato da matrícula, junto com a mensalidade, ou seja, toda solicitação de material passa pelo crivo da direção.

nota que os dicionários nem sempre são iguais. Ainda que julguemos importante a variedade dos dicionários, nem sempre será fácil para o professor trabalhar em sala com dicionários variados, principalmente se os alunos não tiverem a destreza da consulta à obra lexicográfica.

Sobre o relato da participante 3, do grupo A, ao mencionar que os dicionários disponíveis na sala de aula<sup>211</sup> e a elaboração de cartazes que os alunos realizavam apesar de interessante, sua iniciativa com essa atividade permanece apenas no uso comum do dicionário (busca de equivalentes ou significados). Não expressa um uso consciente do dicionário pelo alunos de forma espontânea como recurso de informação e pesquisa, mas, sim, algo que o professor tenha de solicitar<sup>212</sup>.

Analisando os dados, notamos que o uso dos dicionários pela professora que leva essas obras e utiliza-as com seus alunos é motivador e promove consultas conscientes. A participante comentou que os alunos passaram a gostar de dicionários porque os motivava não só com tarefas, mas também pela afeição que demonstrava pelos dicionários. Já outro relato, em que a professora levava seus dicionários para a sala de aula, notou-se que era pelo fato de utilizar caso tivesse a necessidade.

Temos a percepção (ou o imaginário) de que haver dicionários disponíveis online seja um fator facilitador de acesso ao uso da obra lexicográfica. Criamos a “falsa ideia” ou a crença de que o aluno irá consultar esses dicionários, dada a facilidade que os estudantes (geralmente, os jovens) têm em lidar com os suportes digitais. No entanto, a sétima questão do questionário inicial mostrou tratar-se de premissa falsa<sup>213</sup>, pois parece que os professores não os utilizam com seus alunos<sup>214</sup>.

No que tange a motivar a utilização do dicionário, o Quadro 9<sup>215</sup> evidencia que, apesar de alguns professores não mencionarem o incentivo desse recurso nas aulas, este, na realidade, não ocorre, pois nas situações “solicitar que usem o dicionário da biblioteca”, “utilizar o dicionário da biblioteca em sala de aula” ou “uso do laboratório”, a maioria declara não utilizar o dicionário.

---

<sup>211</sup> No Centro de Estudos de Língua, a professora tem em sua sala dicionários disponíveis para utilizar com os alunos.

<sup>212</sup> Não podemos generalizar, pois pode ser que, fazendo este tipo de atividade, os alunos se deem conta do quanto de vocabulário podem encontrar e, em algum momento que precisem, recorram ao dicionário novamente.

<sup>213</sup> Isso já foi demonstrado no questionário inicial, nas questões 6 e 7, em que os professores assinalaram sobre o uso dos tipos de dicionários e seus suportes. Tanto professor quanto aluno, especialmente do grupo B, apresentaram baixo número de consulta nos dicionários online.

<sup>214</sup> Alguns professores os utilizam de forma individual para suas pesquisas ao preparar suas aulas, conforme se pode verificar nos Quadros 7 e 8 elaborados para apresentar as respostas dos professores do questionário inicial (questões 8, 9 e 10), p.137-138.

<sup>215</sup> Na subseção 5.2 Descrição e análise da aplicação do curso.

○ **Sobre o relato das atividades com os alunos**

De acordo com o relato na aplicação da atividade da participante 1 (grupo A), o fato de os alunos expressarem que não querem realizar a atividade, demonstra não terem o hábito de usar o dicionário como um material didático complementar. Isto é, eles fizeram a atividade porque foi “uma ordem” da professora.

Geralmente, os manuais apostilados das escolas particulares impedem um trabalho diversificado e, geralmente, não incluem os dicionários<sup>216</sup>. Isso justifica a escolha de uma atividade mais curta que tomasse menos tempo de sua aula.

Notou-se uma preferência por utilizarem atividades que busquem o significado das palavras, talvez seja pelo fato de os alunos já terem a habilidade da ordem alfabética, porque, segundo os relatos que temos, geralmente, os alunos já a conheciam.

A proposta de atividade *El principito* foi aplicada pela participante 2 (grupo A) em dois grupos. O 3º ano do EM utilizou dicionários eletrônicos trabalhando em pares, enquanto o 9º ano EFII utilizou os dicionários impressos trabalhando em grupos de quatro ou cinco alunos. A docente relatou que o segundo grupo (9º ano) demonstrou “aborrecimento” na atividade de consultar o dicionário, e isso se evidencia pelas condições de trabalho com apenas um dicionário para um grupo com vários participantes.

Utilizar um dicionário em dupla é mais didático que utilizar um dicionário com quatro ou cinco participantes, porque enquanto um lê, dificilmente, os demais conseguem acompanhar com eficiência. O aluno que não tiver facilidade em acompanhar a leitura apenas ouvindo-a, não vai estar atento e, certamente, ocupar-se-á com outros afazeres. São situações como essas que vão gerando dificuldades de conduzir com coerência um trabalho/uma atividade com o dicionário quando se tem número insuficiente de materiais para os alunos.

Houve momentos em que os alunos demonstraram ir além do que solicitava a atividade. Por exemplo, na 6ª proposta, pudemos observar que a consulta ao dicionário amplia as informações além daquelas que nos propusemos encontrar. Ademais, os alunos mostraram ter entendido a questão da informação gramatical relacionada ao número de um substantivo.

Observa-se um avanço entre as atividades, pois o fato de os alunos se interessarem por “ler o dicionário” demonstra que é preciso dar a oportunidade ao aluno de conhecer o material, conforme os relatos da 8ª proposta e da proposta *Los significados – los falsos cognatos* trabalhadas pelo participante 3 do grupo A. Nestes dois casos, os alunos mencionaram a

---

<sup>216</sup> Conforme pudemos comprovar em uma atividade prática, realizada no decorrer do quinto encontro do curso, descrita em 4.2.2.2 e analisada na subseção 5.2.3.

possibilidade de usar o dicionário, certamente, porque se lembraram de que, na atividade anterior, eles tinham utilizado e tiveram resultados positivos com a consulta.

- **Sobre o dicionário no livro didático**

Com relação à prática que os professores realizaram com os livros didáticos, no quinto encontro, evidenciamos que os professores perceberam que o Material Didático (o livro/ manual selecionado para a utilização nas aulas de língua) também deva contemplar o uso do dicionário. Observaram a necessidade de se intensificar atividades com o uso do dicionário, especialmente as que trabalhem as diversas funções do dicionário e a função ativa (de produção) do dicionário bilíngue.

Mesmo com os poucos recursos que as escolas têm com relação ao acesso aos dicionários de língua espanhola, alguns professores apontaram a necessidade de essas atividades direcionarem o uso da obra a ser pesquisada, pois em algumas atividades terão melhor resultado se o aluno usar o dicionário bilíngue; enquanto em outras, o dicionário monolíngue. Isso deve ocorrer adequando o nível de conhecimento da língua e a forma de ativar o vocabulário a ser utilizado. Os professores atentaram-se a esse fator de direcionamento da obra a ser utilizada porque, nas poucas atividades que encontraram nos livros, não havia orientação nesse sentido.

### **5.5.3 Questionário final**

Salientamos o fato de os professores terem julgado o tema relevante e reconhecido o valor do dicionário como um material didático complementar para as aulas de língua e, no caso de nosso público-alvo, os professores de língua espanhola reconheceram essa necessidade em suas aulas; outrossim, entenderam que a obra lexicográfica é um material de consulta diária em qualquer disciplina e que, se motivarmos seu uso, essa atitude torna-se frequente de acordo com a conveniência e a necessidade do aluno/consulente. Isso ficou nitidamente expresso pela primeira questão do questionário final, em que 100% dos participantes assinalaram que a forma como utilizarão o dicionário a partir do curso não será a mesma como utilizavam antes; ainda que fosse esperado esse resultado<sup>217</sup>, as questões abertas mostraram-nos que esse uso, a partir deste momento, será mais consciente.

---

<sup>217</sup> Pelos motivos descritos na análise dessa questão 1, subseção 5.3.

Ao citarem as situações de mudanças a partir da participação no curso de formação (questão 2), os professores demonstraram algumas mudanças de atitude. Por exemplo, considerar o dicionário como obra de apoio para as aulas de língua e uma atitude de permissividade e não preconceito com relação a não saber uma palavra e ter de buscá-la no dicionário durante a aula. Mais que isso, os professores expressaram estar conscientes de que o dicionário pode ser utilizado para outras atividades que não buscar significado de palavras. Revelaram também que é possível a mudança de atitude de seus alunos se considerarem o dicionário como um suporte para a aprendizagem autônoma, como parece ter ocorrido.

Na questão 3, entre outros temas, foi abordado sobre o preconceito com relação ao uso do dicionário e evidenciou-se que, de fato, ele existe e persiste. Porém, nota-se que a experiência com as obras lexicográficas precisa ser aprimorada no sentido de conhecê-las e o docente ter uma formação; posto que, a partir do momento em que refletimos sobre os usos dessas obras, apresentando formas e suas diversas possibilidades de uso, é possível haver um despreendimento das ideias de julgamento negativo em relação ao dicionário. Ou seja, é possível desmistificar o preconceito em detrimento de um uso mais profícuo das obras lexicográficas como materiais didáticos complementares para as aulas de língua.

Pode ser que esse preconceito seja gerado pelo fato de o professor pedir para o aluno procurar o significado de palavras, constantemente e sem propósitos. E, principalmente, quando este é o único tipo de consulta que solicita. Diferentemente de quando o professor inclui o dicionário na aula e quando a obra lexicográfica está ali, presente como material de apoio para qualquer motivo, não somente de significados.

Esse preconceito, inclusive se subtrai quando o professor percebe o dicionário como recurso para a aprendizagem da língua e motivo para consultar os aspectos culturais, os exemplos de uso, as abreviaturas que informam as marcas de uso, os valores semânticos, etc. Bem como pelo fato de não terem apontado nenhum item relevante, na questão cinco, como algo que tenha ficado repetitivo sobre o conhecimento da obra lexicográfica; isto é, os professores de fato não tem formação para explorar o dicionário. Mais uma vez nos deparamos com a necessidade de formação docente em Lexicografia ou, mais precisamente, na formação referente às práticas com os dicionários em sala de aula.

Na coleta de dados (aqui, referimo-nos ao curso), apesar de apresentarmos brevemente a teoria, a história e o desenvolvimento da Lexicografia, nossa prioridade foi trabalhar aspectos que envolvem a sala de aula, ou seja, apresentar as partes constitutivas do dicionário e como podemos mostrá-las ao aluno; além das atividades que foram propostas e estudadas durante o curso. Isso chamou a atenção dos professores que, às vezes, não têm a oportunidade de propor

uma atividade que vá permitir ao aluno reconhecer que o dicionário traz a informação de *heterogênicos*<sup>218</sup> e/ou gêneros (de forma geral) ou de número, entre outras, como classes gramaticais, sintaxe, etc.

Se o professor mostrar ao estudante que o dicionário fornece essa informação e que ela é importante para adequar a concordância das demais palavras em sua construção textual (oral ou escrita), muito provavelmente, ao querer saber, por exemplo, como se fala “caneta” em espanhol e encontrar “*bolígrafo*”, ao verificar que para “caneta” há a informação: “*f*” e para *bolígrafo*: “*m*”, saberá que adequações terão de ser feitas, a saber: a caneta = *el bolígrafo*, ou seja, não se deve usar o correspondente de “a” que é “la” em língua espanhola, porque sua construção ficará inadequada.

Ao aprenderem uma língua estrangeira, como já é de nosso conhecimento, os alunos adquirem para seu vocabulário passivo certa quantidade de palavras. Mas haverá momentos em que se depararão com palavras que não conhecerão ou que não fazem parte de seu léxico cotidiano. Se ele souber manusear o dicionário, terá a oportunidade de melhorar sua compreensão. O mesmo acontece se estiver construindo um texto.

Ainda que alguns professores trabalhem com o dicionário em sala de aula, pode-se constatar que não se tratava de um trabalho sistemático e, em nenhum momento, foi empregado qualquer tipo de atividade ou qualquer comentário com relação à obra lexicográfica que colaborasse com o aluno para o entendimento do funcionamento desta obra.

Observou-se, outrossim, que nem sempre o material é suficiente para trabalhar com os alunos ou utilizado de modo satisfatório. Isso foi demonstrado em nosso contexto de pesquisa, nas seguintes situações: um professor, de escola regular particular, podia solicitar que os alunos comprassem o dicionário; outro professor, no Centro de Estudos de Línguas, tinha os dicionários em quantidade suficiente, em sala, para trabalhar com os alunos. À parte disso, alguns tinham poucos dicionários nas bibliotecas, outros foram à biblioteca verificar se havia dicionários em decorrência de estar participando do curso (para a aplicação das atividades). Esta última situação demonstra que o dicionário não era um material que chamasse a atenção do professor como um material para ser utilizado em sala.

---

<sup>218</sup> Palavras que diferem o gênero de espanhol para português e vice-versa.

#### 5.5.4 Entrevistas

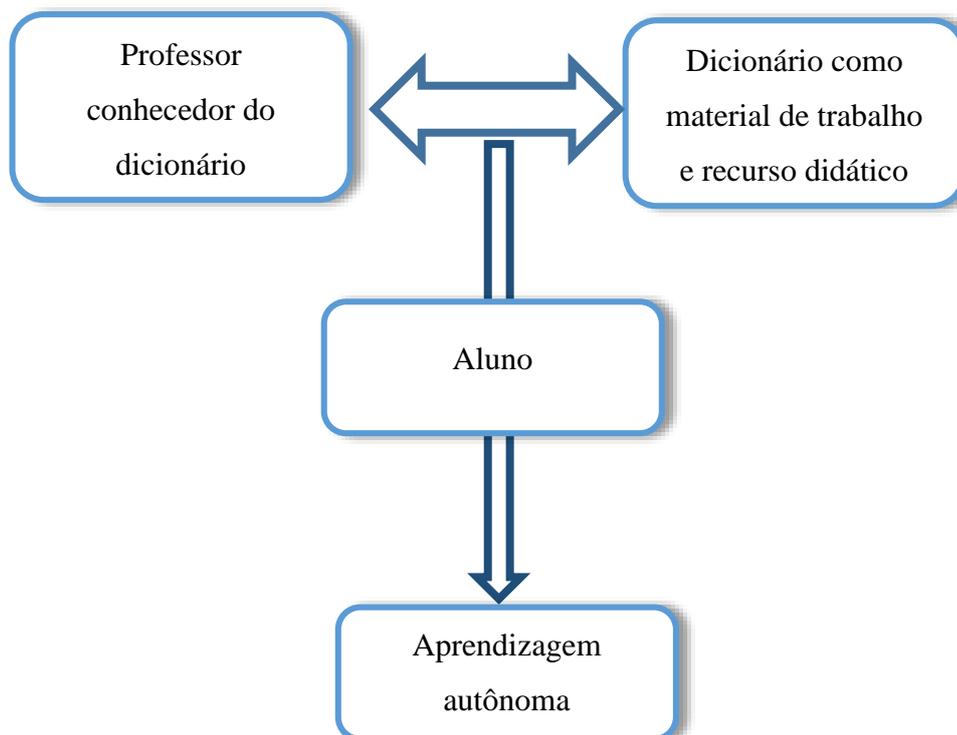
A partir da análise da primeira questão, notamos que os entrevistados consideram o conhecimento da Lexicografia relevante e precisa estar presente de alguma forma no decorrer do curso de graduação em licenciatura (formação de futuros professores). Desse mesmo modo, constatamos que, para essa disciplina apresentar resultados eficientes, é preciso um planejamento adequado dos conteúdos a serem trabalhados para que não se torne transmissão de conteúdos desnecessários.

Por isso, deve ser organizada para orientar o professor com relação ao uso do objeto/produto da Lexicografia que é o dicionário ou os vários “objetos lexicográficos”. Isto é, mostrar aos licenciandos formas de como explorar o dicionário em sala de aula por meio da apresentação das partes constitutivas do dicionário, mostrar que o dicionário é um instrumento que colabora na aprendizagem do léxico, na construção de textos e na aprendizagem autônoma do aluno.

Essas formas de como explorar o dicionário referem-se a um trabalho didático com o dicionário (seja o escolar<sup>219</sup> ou não) que facilite a aprendizagem e o manuseio do dicionário. a partir do conceito de educação lexicográfica (HÖFLING, 2005) explorado em 2.2 Lexicografia Pedagógica e suas perspectivas no ensino, vejamos a Figura 2:

---

<sup>219</sup> Vale lembrar que o dicionário escolar, no Brasil, é o dicionário produzido com fins pedagógicos.

**Figura 2:** Educação Lexicográfica.

**Fonte:** Elaboração própria.

Diversas atitudes positivas podem ser estimuladas no docente se possuir conhecimento dessa vertente das Ciências do Léxico: o uso do dicionário como instrumento fundamental para a aprendizagem autônoma. A análise das respostas dos entrevistados, na questão 1, permitiu relacionarmos o professor, conhecedor do dicionário, que comunica essa obra como material de trabalho e recurso didático ao aluno. Com essa atitude, proporciona que seu aluno tenha possibilidade de desenvolver uma aprendizagem autônoma. Para isso, o professor precisa recepcionar a Educação Lexicográfica. Isto é, promover Educação Lexicográfica na formação inicial do professor pode gerar aprendizagem autônoma, um professor conhecedor da obra lexicográfica, e oferecer o conhecimento prático e as diversas possibilidades de uso do dicionário, conforme confirmam os dados de nossa pesquisa.

Com relação à segunda questão, alguns dos entrevistados defendem o ensino do uso do dicionário de forma mais tecnológica, sempre apontando para os dicionários inovados pela tecnologia digital, ou novas formas de dicionários, ao passo que outros mencionam algumas formas mais convencionais, como o dicionário impresso. Isso se deve ao contexto em que cada um está inserido e às possibilidades de materiais e de trabalho a que cada um está exposto.

Contudo, as mudanças de suporte e a entrada dos eletrônicos tende a avançar e, certamente, estará cada vez mais presente em nosso cotidiano.

Isso implica nova aprendizagem ou adaptação que requer esforços por parte de todos os envolvidos, pois trata-se de um novo paradigma, conforme mencionado nas entrevistas. O professor precisa estar preparado não só para usar o dicionário, no sentido de entender suas formas de consulta e possibilidades de consultas, mas também estar preparado para utilizar os novos formatos de dicionários.

É importante que o futuro professor desenvolva a competência de lidar com o dicionário impresso e com os novos suportes. Essa mudança não se trata apenas de mudar a lógica alfabética para a digitação da palavra (mudar uma técnica de busca). Isso deve estar articulado à postura crítica do professor em admitir a obra lexicográfica como uma aliada para ele mesmo iniciar-se como agente de suas próprias necessidades e de conhecê-la, uma vez que ele sabe onde está inserido e como é sua realidade.

Na terceira questão, perguntamos sobre a página inicial de instruções do dicionário. Os entrevistados esclareceram que, de fato, as páginas de instruções do dicionário, a princípio, parecem não ter valor expressivo, pois ninguém ou quase ninguém as lê. Uma das entrevistadas colocou em pauta, de forma assertiva, que já sabemos que essas informações não são lidas; além disso, questionou o quanto de informações essas páginas oferecem e lançou uma crítica, afirmando que os dicionários, na *web*, não oferecem informações. Efetivamente, os dicionários na *web* podem apresentar melhores e mais informações, considerando o espaço que se tem. Arriscamo-nos a dizer que as informações, quando presentes, na realidade, não apresentam qualidade que atinjam o propósito de realmente orientar o consulente.

Por outro lado, houve a positiva experiência de leitura dessas informações em que se reconheceu sua importância e ajuda no entendimento da obra; ou seja, o que se nota é que, pela rapidez com que os professores precisam preparar suas aulas e pelo pouco tempo que têm, ao se realizar um curso ou uma disciplina sobre Lexicografia, há que reservar um tempo para explorar essas páginas com os licenciandos.

Além disso, o mito sobre “os dicionários são todos iguais” é resgatado porque, se são iguais, não há que se preocupar com orientações sobre dicionários. A atitude de negação, segundo um entrevistado, ocasiona a perda do que o dicionário tem de excepcional. Talvez essa negação esteja vinculada ao “medo” de lançar-se a novas metodologias de ensino (como usar o dicionário e preparar-se para usá-lo com seu aluno), considerando que, habitualmente, há a falsa ideia de que o professor deve “saber tudo”, o que o faz incorrer em certo tradicionalismo.

Similarmente, havíamos perguntado aos professores de ensino regular (no questionário inicial) se leem as páginas iniciais instrutivas e obtivemos um resultado baixo, ou seja, são poucos os leitores. As notas de campo realizadas no decorrer do curso demonstraram uma atitude de resistência em buscar informações nessa página.

Na questão quatro perguntava-se aos entrevistados sobre o incentivo do uso do dicionário que os professores (referimo-nos aos professores ELE da Educação Básica) promovem a seus alunos. Conforme mencionado pelos entrevistados, um dos pontos importantes e que falta com relação à atitude dos professores é vencer o preconceito que se tem em relação à consulta do dicionário nas aulas. Por isso, nem sempre o problema se encontra em não motivá-los ao uso, mas na atitude de humildade em reconhecer que o ensino se faz de constantes consultas. Claramente, o dicionário é um dos materiais que os professores precisam incluir em suas aulas como material complementar. Incorporá-lo à aula ou, porque não dizer, “recuperar o uso do dicionário” dada a negativa e pejorativa denominação de “pai dos burros” que muitas vezes lhe é atribuída.

Ao que nos parece, considerando o exposto pelos entrevistados, o professor de língua materna deve iniciar o contato com o dicionário, enquanto o professor de língua estrangeira o reafirmará. Neste sentido, podemos partir do princípio de que a Educação Lexicográfica deve ser iniciada na Educação Infantil com obras adequadas a essa fase de aprendizagem.

Os conhecimentos sobre a Lexicografia, técnicas de busca, funções do dicionário (passivo e ativo), o desvendar informações, etc., considerando o apontado pelos entrevistados, pode ficar a cargo do professor de língua materna. Espera-se com essa atitude que, naturalmente, os alunos habituem-se ao uso do dicionário e utilize-o em outras disciplinas. No entanto, estes professores devem incentivar a pesquisa no dicionário. Um professor de geografia/ matemática/ física pode solicitar para o aluno procurar “declive”/ “active” no dicionário, por exemplo, conforme mencionada na análise da entrevista, reafirmando a natureza interdisciplinar do dicionário.

O interesse natural do aluno em solicitar a primeira indicação de dicionário ao professor não é algo raro. Esse é o momento de recuperar a curiosidade inata do ser humano que nem sempre a escola valoriza, colocando barreiras aos porquês dos aprendizes. É válido descortinar esses preceitos do “não é permitido” e valorizar as oportunidades de explorar os recursos sobre os quais os alunos manifestam-se a respeito do momento de usar o dicionário. Não ficou sem mencionar, nas entrevistas, alguns parâmetros mais tradicionais sobre introduzir o dicionário bilíngue nos níveis básicos e o monolíngue nos níveis mais avançados. É uma estratégia assertiva; entretanto, é possível que, independentemente do nível, introduza-se o bilíngue, o

monolíngue, o semibilíngue, o especializado, etc.<sup>220</sup>. Paralelamente a essa atitude de inserção, é preciso estar atento ao fato de a obra indicar o público-alvo, o nível de aprendizagem e a idade a que se destina.

Outro item de consulta a que chamaram a atenção os entrevistados é o quesito de como incentivar o aluno a usar o dicionário. Podemos dizer que, quando o professor vai encontrar meios de como promover esse incentivo, reforça-se, nesse momento, sua competência de mediador nos processos de ensino e aprendizagem.

Um ponto a ser esclarecido ao aluno é com relação às funções do dicionário bilíngue (passivo – leitura e audição/ ativo – escrita e fala). Outra forma de incentivá-lo é oferecer atividades específicas a partir de determinado campo temático ou do vocabulário que está sendo trabalhado com vários tipos de dicionários: mesmo o manual não apresentando atividades, é possível desenvolver uma prática com os dicionários para trabalhar algum campo temático (geralmente os livros didáticos assim apresentam o vocabulário) e pode servir para o professor criar atividades. Destacando-se um professor competente e capaz de elaborar suas próprias atividades para o uso da obra lexicográfica.

Antes de iniciar o curso de língua estrangeira ou a disciplina de LE, o professor pode usar uma estratégia mais lúdica para motivá-los a usar o dicionário: um vídeo, um jogo, por exemplo. O trabalho lúdico foi apontado nas entrevistas como forma de aproximar esse material didático complementar do estudante. Mas este ato de aproximação deve inspirar os estudantes sem muitas dificuldades para que não lhes cause impacto no estudante de modo que eles criem resistência em utilizá-lo. Logo, devemos construir o conhecimento real a partir de buscas diretamente em uma obra lexicográfica, monolíngue, bilíngue ou semibilíngue, dependendo do que se propõe a ser trabalhado.

## **5.6 Síntese das reflexões dos instrumentos de pesquisa**

O objetivo do trabalho foi identificar quais são as atitudes ou possíveis atitudes do professor de língua espanhola como LE diante do uso do dicionário e, com isso, elencar as competências lexicográficas que o professor possua ou possa desenvolver. Na sequência, apresentamos um quadro com o resumo das atitudes que foram reveladas nos instrumentos de pesquisa. Também trataremos de apontar as competências relacionadas ao uso, propriamente dito, do dicionário.

---

<sup>220</sup> Conferir relato de uma participante, professora do curso, na aplicação da 4ª proposta de atividade, no 9º ano, p.149.

Embora tenhamos consciência de que a competência é a geradora da atitude de o professor desempenhar determinado papel em sala de aula; devemos salientar que, consoante ao exposto anteriormente, o processo de pesquisa ocorreu no sentido de identificar, durante a realização dos cursos, as atitudes do professor ante o uso do dicionário como material didático complementar no ensino e na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. É com base nessa perspectiva que primeiramente apresentamos no Quadro 11 a “Atitude do professor” para, na sequência, evidenciar-se uma “Competência lexicográfica” relacionada à atitude demonstrada pelo professor.

**Quadro 11:** Atitudes e competências lexicográficas do professor de língua espanhola como língua estrangeira.

Atitude do professor	Competência lexicográfica
Selecionar a atividade que seja condizente com a realidade de situação da sala de aula.	Identificar uma atividade adequada ao grupo de estudantes, propondo o uso do dicionário.
Insistir na aplicação de atividades com dicionário: 1º Na situação descrita, a atividade solicitava o uso do dicionário monolíngue, como não havia monolíngues, a professora insistiu no uso da obra lexicográfica pedindo que utilizassem os bilíngues.	Motivar o aluno para ação de pesquisar no dicionário.
Insistir na aplicação de atividades com dicionário: 2º Na situação descrita, um aluno menciona “o dicionário não tem essas palavras”, demonstrando desinteresse pela atividade que não constava no manual utilizado habitualmente.	Renovar a visão do aluno em relação a novas propostas, mais precisamente as que envolvam o uso do dicionário.
Inovar. Os alunos demonstraram-se surpresos ao pedido da professora de usar o dicionário.	Reconhecer que os dicionários não apresentam o conjunto total do léxico de uma língua natural.
Permitir a diversidade de obras que motivem os alunos no trabalho de desvendar o vocabulário e outras fontes de informações constantes no dicionário.	Conhecer os tipos de dicionário.
Orientar os alunos como realizar a atividade quando não estão conseguindo.	Conhecer as partes constitutivas do dicionário: <i>front matter</i> , <i>middle matter</i> , <i>back matter</i> , macroestrutura, medioestrutura e microestrutura.  Mediar a relação aluno/dicionário.
Motivar o trabalho coletivo e colaborativo entre os alunos.	Mediar as atividades em grupos dos alunos.
Orientar os alunos à leitura atenta do que solicita a atividade.	Mediar a realização de atividades para a construção da atitude autônoma do aluno.
Orientar a leitura do aluno para que ele perceba a importância de ler o que a atividade solicita.	
Insistir que, mesmo conhecendo o significado (ou achar que o conheça), deve-se procurar pela palavra, no dicionário, para verificar outras informações.	Motivar e orientar o uso de outras fontes de informações diversas do dicionário com relação ao vocabulário: fraseologia e exemplos de uso.
Buscar outras informações no dicionário, expressões de uso, por exemplo.	
Orientar o aluno a encontrar a informação gramatical e por que encontrá-la.	Motivar o aluno a encontrar a informação gramatical e orientá-lo a usar essa informação adequando-a ao contexto da pesquisa.  Conhecer a terminologia gramatical.  Conhecer as abreviaturas do dicionário que remetam aos termos gramaticais.
Dar oportunidade e voz aos alunos.	

Respeitar o tempo do aluno, seu estilo e modo de aprendizagem.	Conhecer os dicionários para oferecer a possibilidade de um manuseio intuitivo.
Permitir que o aluno tenha iniciativa.	
Não fazer prejulgamento em relação à capacidade de o aluno conseguir manusear bem o dicionário ou utilizar obras que exijam determinado conhecimento.	Auxiliar o aluno para que o manuseio intuitivo ocorra.  Permitir o uso de dicionários. <sup>221</sup>
Partilhar: levar seus materiais, cópias, dicionários.	Compartilhar os possíveis materiais lexicográficos que estejam disponíveis.
Acompanhar os alunos à biblioteca. “Fomos à biblioteca, pegamos os dicionário, procurarmos ...”	Direcionar os alunos ao que deve ser feito.
Estar abertos ao desconhecido (abertura para novas atitudes).	Interagir com os alunos em momentos de pesquisas e busca por novos saberes.
Reconhecer que não sabemos o significado de todas as palavras.	Agir com respeito em relação ao ato de utilizar um dicionário.
Desmistificar o preconceito em relação ao dicionário.	Desconstruir as falsas ideias em relação à obra lexicográfica.
Buscar com os alunos o significado de palavras.	Identificar os contextos necessários: as definições adequadas no dicionário monolíngue e os equivalentes no dicionário bilíngue.
Procurar com os alunos outras informações/ recursos que o dicionário oferece.	Reconhecer e mostrar ao aluno informações: de pronúncia, gramaticais, de marcas de uso, de fraseologia, de exemplos de uso, culturais. E de fora da macroestrutura: numerais ordinais e cardinais, conjugação verbal, hora, data, alfabeto, países e nacionalidades, etc.
Ler todas as acepções do verbete. O professor vai além do significado.	
Fazer a atividade passo a passo juntamente com os alunos.	Mediar a atividade a ser realizada: o conhecimento que o dicionário oferece e a prática que o aluno está desenvolvendo.
Reconhecer que as obras não são iguais. Um único dicionário não é para a vida toda.	Conhecer os tipos de dicionários. Reconhecer a necessidade da formação em Lexicografia Pedagógica.
Reconhecer o dicionário como recurso didático.	Ter humildade de reconhecer que todos, professores e alunos, precisamos da obra lexicográfica como material complementar de pesquisa para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira.
Incluir o dicionário na sala de aula.	

**Fonte:** Elaboração própria.

Com base nas competências lexicográficas identificadas no Quadro 11, resgatamos as competências para o desenvolvimento do trabalho do professor de ensinar a língua estrangeira propostas por Almeida Filho (2004, 2010). Com isso, pudemos relacionar quais competências lexicográficas podem ser identificadas como teórica, linguístico-comunicativa, aplicada, implícita e profissional. Notamos, assim, que possuir o conhecimento sobre as partes constitutivas do dicionário e sobre o seu uso em sala de aula demanda diversos saberes. Por essa razão, defendemos que articular as competências lexicográficas às competências para

<sup>221</sup> O professor deve sim, direcionar algumas atividades, conforme já apontamos, para usos específicos, mas para que o aluno interaja de forma positiva, também precisa haver momentos para que ele desenvolva sua percepção de pesquisa/ de busca pelo novo.

ensinar língua estrangeira pode ser uma estratégia relevante para o trabalho do professor no sentido de contribuir para uma prática docente mais consciente com relação ao uso do dicionário como material didático complementar, na aprendizagem da língua e no desenvolvimento da competência léxica do aprendiz.

**Quadro 12:** Relação entre as competências.

Competência Lexicográfica	Competência para ensinar língua estrangeira
Reconhecer que os dicionários não apresentam o conjunto total do léxico de uma língua natural.	Teórica A competência teórica requer que se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s) (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 13).
Conhecer os dicionários para oferecer a possibilidade de um manuseio intuitivo.	
Identificar os contextos necessários: as definições adequadas no dicionário monolíngue e os equivalentes no dicionário bilíngue.	
Desconstruir as falsas ideias em relação à obra lexicográfica.	
Conhecer os tipos de dicionário.	
Conhecer as abreviaturas do dicionário que remetam aos termos gramaticais.	
Conhecer as partes constitutivas do dicionário: <i>front matter</i> , <i>middle matter</i> , <i>back matter</i> , macroestrutura, medioestrutura e microestrutura.	
Conhecer a terminologia gramatical.	Linguístico-Comunicativa A competência linguístico-comunicativa permitirá ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.13).
Motivar e orientar o uso de outras fontes de informações diversas do dicionário com relação ao vocabulário: fraseologia e exemplos de uso.	
Mediar as atividades em grupos.	
Mediar a realização de atividades para a construção da atitude autônoma do aluno.	
Motivar o aluno a encontrar a informação gramatical e orientá-lo a usar essa informação adequando-a ao contexto da pesquisa.	
Mediar a relação aluno/dicionário.	
Identificar uma atividade adequada ao grupo de estudantes, propondo o uso do dicionário.	Aplicada A competência aplicada está relacionada à faculdade de ensinar, ou seja, a capacidade de relacionar a teoria à prática, na medida em que se acomodam os conhecimentos compartilhados (ALMEIDA FILHO, 2010, p.21).
Motivar o aluno para ação de pesquisar no dicionário.	
Reconhecer e mostrar ao aluno informações: de pronúncia, gramaticais, de marcas de uso, de fraseologia, de exemplos de uso, culturais. E de fora da macroestrutura: numerais ordinais e cardinais, conjugação verbal, hora, data, alfabeto, países, etc.	
Mediar a atividade a ser realizada: o conhecimento que o dicionário oferece e a prática que o aluno está desenvolvendo.	
Reconhecer a necessidade da formação em Lexicografia Pedagógica.	
Auxiliar o aluno para que o manuseio intuitivo ocorra.	Implícita Essa competência habilita o professor a naturalmente ter atitude espontânea em relação ao ensino por meio de métodos apropriados (ALMEIDA FILHO, 2010, p.20).
Permitir o uso de dicionários.	
Interagir com os alunos em momentos de pesquisas e busca por novos saberes.	

Renovar a visão do aluno em relação a novas propostas, mais precisamente as que envolvam o uso do dicionário.	<b>Profissional</b> Essa competência está relacionada ao exercício do trabalho de reconhecer-se como aquele que busca o aperfeiçoamento e age constantemente no exercício de seu magistério (ALMEIDA FILHO, 2010, p.21).
Compartilhar os possíveis materiais lexicográficos que estejam disponíveis.	
Direcionar os alunos ao que deve ser feito.	
Agir com respeito em relação ao ato de utilizar um dicionário.	
Ter humildade de reconhecer que todos, professores e alunos, precisamos da obra lexicográfica como material complementar de pesquisa para o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira.	

**Fonte:** Elaboração própria.

Com relação ao aluno, também identificamos algumas atitudes. A repercussão do uso do dicionário na sala de aula, promovida pelo professor, na experiência que obtivemos no decorrer do curso de formação (momento da coleta de dados), permitiu-nos observar que se o professor propõe-se a determinada mudança, os seus alunos também se estimulam a iniciativas parecidas. Pelos relatos dos professores, pode-se notar que a mudança em virtude de desenvolver competências lexicográficas, criou-se naturalmente a necessidade de usar o dicionário e tê-lo como obra presente para pesquisa. Ademais, é possível verificar o reflexo disso na sala de aula quando elencam manifestações que envolvem os alunos no que tange ao uso de dicionário: iniciativa de os alunos usarem o dicionário; autonomia na aprendizagem; pesquisa de informações que vão além do vocabulário; aulas mais dinâmicas; e aluno motivados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo bibliográfico, a descrição e a análise dos dados e de algumas reflexões sobre as análises, foi possível observar que a realidade vivenciada pelo professor de língua espanhola, em relação ao uso do dicionário na sala de aula, é deficiente.

O estudo realizado destacou que nem sempre o professor está preparado para trabalhar com a obra lexicográfica, o que resulta em atitudes de não utilização ou de não motivação para o aproveitamento adequado desse recurso didático, especialmente com os alunos. Essa atitude de negação, muitas vezes, está atrelada a uma visão de preconceito com relação ao uso do dicionário e, para desmistificá-la, o conhecimento e o esclarecimento sobre a Lexicografia e a demonstração de possíveis ações práticas com o dicionário poderiam colaborar e impulsionar mudanças.

Também se observou que a quantidade de material (dicionários de língua espanhola), na maioria das vezes, não é suficiente para trabalhar com os estudantes, motivo que impede uma conduta mais otimista com relação ao desenvolvimento de estratégias focadas no uso desse material didático.

Ao analisar os cursos, os questionários e as entrevistas, notamos que o docente de ELE precisa criar o hábito de consultar o dicionário com seus alunos; para isso, ele precisa ter dicionários disponíveis; e essa disponibilidade está baseada em dois critérios. Primeiro, ter dicionários para utilizar na escola em quantidade suficiente para trabalhar com os alunos, sejam eles impressos, sejam eles nas formas de acessá-los eletronicamente. E segundo, dicionários que ainda não foram elaborados, como dicionários por níveis de aprendizagem, ou dicionários bilíngues, com foco na produção, considerando o par de línguas, entre outros.

Nem toda escola tem acervos de dicionários de espanhol e, geralmente, são poucos os exemplares impressos. Neste caso, como já estamos vivenciando um novo “paradigma de dicionários” com novos “produtos lexicográficos”, o professor deve insistir e requerer da escola formas de utilizar o dicionário de maneira mais dinâmica e, neste sentido, poder usufruir de laboratórios para prática do idioma, de onde se pode acessar os dicionários, ou aplicativos, para que, durante a aula, seja possível desenvolver um trabalho de pesquisa satisfatório e proporcionar melhores condições ao professor de exercitar suas competências lexicográficas em conjunto com os alunos, neste caso, público-alvo da aprendizagem e maior beneficiário desses recursos.

No caso da aquisição de produtos para se trabalhar a língua espanhola, compete aos gestores, diretamente, e ao professor, o ensino do manuseio para a utilização. Com relação aos

demais idiomas, no contexto brasileiro, o PNLD encarregou-se dos dicionários de língua materna; portanto, as escolas possuem esse material. Com relação às línguas estrangeiras, há expectativas para que se concretize.

Outra questão importante é o fato de o professor conhecer as particularidades da microestrutura, por exemplo. Ou seja, o que o professor deve informar a seu aluno sobre isso. É preciso saber explorar o verbete ao encontrar a palavra que busca. Neste caso, independe se o professor está usando o suporte em papel ou eletrônico; já que precisa saber explorar, usar e empregar a informação gramatical, a pragmática, a cultural; ou entender as acepções, os equivalentes e o exemplo de uso para ajudar a adequar o contexto, entre outras particularidades.

Foi possível constatar, *grosso modo*, que, na formação inicial, os estudantes universitários do curso de licenciatura em Letras não têm disciplinas direcionadas ao Estudo do Léxico e tampouco possuem qualquer formação que lhes dê noções sobre as características da obra lexicográfica. Esse fator foi observado não somente nos dados coletados<sup>222</sup>, como também no estudo bibliográfico; pois, segundo nossa hipótese, o professor não utiliza o dicionário em sala de aula por não ter conhecimento da Lexicografia/Lexicografia Pedagógica, conforme já foi destacado (KRIEGER, 2007, 2011; FARIA, 2015; NADIN, 2016).

Assim, tratamos de promover reflexões no sentido de que, para o professor estar consciente e ter atitudes positivas em relação à obra lexicográfica, evidencia-se a necessidade de sua formação em Lexicografia Pedagógica, incluindo a prática de atividades com o dicionário. Com base nisso, poderá preparar seus alunos para se tornarem consulentes ativos do dicionário e, como consequência, poderão ter mais autonomia de estudo, competência lexicográfica mais bem desenvolvida e, possivelmente, melhorar sua competência léxica.

Dessa forma, deveria ser contemplada uma disciplina no currículo de graduação dos cursos de Letras. Embora alguns especialistas, na área da Lexicografia, tenham mencionado, na coleta de dados, que a formação do professor de ELE em Lexicografia Pedagógica não necessariamente devesse compor uma disciplina única com a discussão de conceitos teóricos, por exemplo; a partir de minha experiência como pesquisadora e ministrante dos cursos, que foram instrumentos de pesquisa desta tese, constatei ser necessária, sim, a formação do professor em Lexicografia Pedagógica. Inclusive, com um estudo introdutório sobre essa ciência, pois quanto mais o professor souber e ter domínio das partes constitutivas do dicionário

---

<sup>222</sup> Questionários e entrevistas.

e como se constroem essas “partes”, maior domínio do gênero terá e, conseqüentemente, saberá explorar melhor a obra.

Neste sentido, com relação à disciplina de Lexicografia Pedagógica no curso de graduação em Letras, responsável por formar o futuro professor de língua materna ou estrangeira, elencamos alguns dos possíveis conteúdos programáticos que poderiam compô-la. O conteúdo teórico poderia incluir um panorama histórico e uma introdução para situar o professor sobre o que é Lexicografia e o que trabalha esta Ciência do Léxico. Na sequência, dar-se-ia ênfase para orientações sobre o uso de dicionário e, a **partir de alguns verbetes selecionados, discutir:** partes constitutivas do dicionário monolíngue e bilíngue impresso / (nos mais variados suportes); instruções de uso, apresentação, lista de abreviaturas, etc. (ou seja, o que a obra trouxer no *front matter e back matter*); macroestrutura e microestrutura (não considerar critérios para elaboração de dicionários, mas dar noções para diferenciarem os tipos de dicionários); cabeça do verbete – as informações gramaticais, fonéticas (recordar o alfabeto fonético internacional) e as marcas de uso; ressaltar as diferenças nas definições, os valores semânticos das palavras; destacar os exemplos de uso, juntamente com as definições e o emprego da palavra para cada sentido. Sobre as **partes constitutivas do dicionário bilíngue:** as funções passiva e ativa; as adequações dos equivalentes; diferenciar os equivalentes de acepções; atividades que podem ser realizadas com o dicionário. Dentre os conteúdos da disciplina, ainda poderia incluir a elaboração de planos de atividades com dicionários pelos professores, promovendo interação entre os estudantes com os materiais da Lexicografia para que criem propostas de atividades para serem realizadas com os dicionários, motivando tanto o uso do dicionário bilíngue quanto do monolíngue, nos mais variados suportes.

Quando o professor tem essa formação, posteriormente, em suas aulas, terá de dispensar alguns momentos para desenvolver a competência lexicográfica dos alunos e explicar-lhes os recursos do dicionário, por isso, esse tempo terá de ser computado em seu plano de aula<sup>223</sup>. Mesmo que disponha de uma boa estratégia pedagógica, esse tipo de atividade requer atenção e não é possível fazê-lo em curto espaço de tempo.

Outrossim, foi possível constatar que não podemos formar o professor e esperar apenas dele a atitude de mudança para empregar o dicionário como material didático. Sobre esse quesito do reconhecimento da disciplina Lexicografia/Lxicografia Pedagógica, igualmente deve partir dos gestores da Educação, diretores e coordenadores de curso. Retomamos as

---

<sup>223</sup> Sobre computar o tempo de orientação de uso do dicionário no decorrer da aula, foi mencionado na fundamentação teórica (TORRÃO, 1997), subseção 3.3.1 O professor e as formas de utilizar o dicionário.

questões tratadas na seção 2.1, em que apresentamos pesquisas que evidenciam a necessidade de uma aproximação entre a comunidade acadêmica universitária, representada pelos pesquisadores e a comunidade escolar (ABRUCIO, 2017; GATTI et al., 2011). Esse vínculo pode trazer resultados profícuos e evidenciou-se com relação à pesquisa em pauta. Aproveitamos para destacar a recepção positiva, tanto por parte da Diretoria de Ensino de Jaboticabal quanto do departamento de Letras Modernas da FCLAR-UNESP, ao acolher a oferta do curso de Lexicografia aos professores e sediá-lo para recebermos os docentes.

Conforme descrito na subseção 2.3.2 sobre os dicionário nos documentos oficiais da educação brasileira, o PCN (BRASIL, 1998) corrobora nossas afirmações quando sugere o dicionário como um dos materiais didáticos a ser utilizado em sala de aula, além de guias de apoio com informações gramaticais e glossários construídos pelos alunos. Confirma com mais precisão esta tese, o PCN+ (BRASIL, 2007), quando além de sugerir o dicionário como um recurso para a sala de aula, reporta-se à necessidade de haver formação tanto para o aluno, quanto para o professor para manusear esse material didático. Isto é, o professor é formado, para, depois, orientar e auxiliar o aluno a entender como utilizar a obra lexicográfica até que se habitue e constate a relevância de consultar um dicionário com mais frequência. Paulatinamente, o aluno observa que seu repertório vocabular e entendimento vão aprimorando, além de poder consultar outras informações que não estejam relacionadas ao vocabulário.

É neste contexto que o professor exercita sua competência aplicada, pois conscientemente explicita algumas de suas competências lexicográficas aprendidas e usufrui delas para ensinar e também obter resultados fundamentados em um conteúdo que, teoricamente se decompõe por meio de um trabalho direcionado a ações práticas com os dicionários. Ou seja, é importante que o professor prepare seu aluno para desenvolver e potencializar sua competência lexicográfica e, como resultado, abandonar as consultas pontuais e esporádicas, valorizando o dicionário como um material didático complementar que contribui para ampliar o conhecimento e uso das palavras aprimorando as diversas competências necessárias para a comunicação.

Além disso, faz parte do rol das competências lexicográficas do professor conhecer as obras presentes no mercado com o título de “escolar” ou “para estudantes”, porque, normalmente, os alunos solicitam a ajuda do professor para escolherem uma obra adequada, conforme foi demonstrado nas entrevistas<sup>224</sup>. Ressalta-se, também, que o habitual é olhar o

---

<sup>224</sup> “[...] a primeira indicação que aluno pede ao professor é sobre um dicionário, portanto o professor deve aproveitar o interesse natural do aluno para explorar essa ferramenta [...]”.

minidicionário<sup>225</sup> como escolar, e por ter formato pequeno, confunde-se com escolar pelas características da concisão, assumindo valor qualitativo indevido (KRIEGER, 2007).

Outra questão discutida pela Lexicografia e abordada neste trabalho foram os tipos de consulta que um consulente explora no dicionário; e, conforme já apontados por Azorín Fernández (2007) e Xatara et al. (2011), os dados da pesquisa empírica desta tese também demonstraram que as mais consultadas são as de significado, ortografia, sinônimos e antônimos, em detrimento das informações de pronúncia, gramática, pragmática, cultura, fraseologia.

Com relação aos tipos de dicionários consultados, os dados demonstraram que o bilíngue se sobressai, e algumas pesquisas já apontaram a preferência desse dicionário, principalmente pelos estudantes (AZORÍN FERNÁNDEZ, 2007; DURÃO; ANDRADE, 2007; XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011).

Normalmente, motivamos os alunos a utilizarem o dicionário com a intenção de que passem a ser consulentes ativos. E, neste caso, não somente o professor de língua espanhola pode promover essa atitude, mas, sim, todos os professores que conseguirem levar a obra lexicográfica para a sala de aula e usá-la como um recurso de apoio à aprendizagem.

Por fim, é válido ressaltar que, anteriormente, na síntese das reflexões críticas, tratamos de expor as possíveis resoluções para as duas primeiras perguntas de pesquisa: as atitudes diante do dicionário e as competências do professor de ELE em Lexicografia Pedagógica.

E, com essas considerações finais, buscamos elucidar as duas últimas perguntas de pesquisa: como aprimorar as competências lexicográficas do professor e como melhorar o material didático do curso a partir da experiência com os professores.

Desse modo, nossa proposta não é só que o professor se preocupe, a princípio, em usar a obra lexicográfica para o ensino de vocabulário, pois esse é o imaginário comum que temos: princípio básico do dicionário que é ser utilizado para resolver os problemas de vocabulário. Mais que isso, é perceber a vivência e o contato que os alunos têm com os diversos tipos de dicionário. Se esses demonstram não terem experiência, o professor deve introduzi-lo pouco a pouco, e as atividades devem ser estruturadas de forma a mostrar as características, os possíveis tipos de consulta e as funções da obra. Indiretamente, estará trabalhando o vocabulário, mas teria de ter foco nos diversos tipos de consulta. As atividades a que nos referimos poderiam ter um direcionamento, como, por exemplo, algumas que propusemos no curso (instrumento de pesquisa desta tese), as quais podem ser aprimoradas, dado que não se esgotam aqui as discussões deste tema, nem o material proposto.

---

<sup>225</sup> Conforme comentado na seção 2 Lexicografia e ensino.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. (coord.). *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao\\_de\\_professores\\_no\\_brasil\\_diagnostico\\_agenda\\_de\\_politicas\\_e\\_estrategias\\_para\\_a\\_mudanca\\_todos\\_pela\\_educacao.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

ALBUQUERQUE COSTA, H. B.; MARINELLI, V. L. Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP. *Revista Intercâmbio*, volume XVIII: 94-106, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. “O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística”. *Contexturas*, vol. 01 n.01, p.77-85, São Paulo: APLIESP, 1992.

\_\_\_\_\_. Português e espanhol nas relações de interface no Mercosul. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.68, p. \_\_, out./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. O professor de Língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol.3, n.1, 2004.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6 ed. Campinas: Pontes editora, 2010.

ALVAR EZQUERRA, M. Los diccionarios y la enseñanza de la lengua. In: AYALA CASTRO, M. C. (Coord.) *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001.

ALVAR EZQUERRA, M. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros, 2003. (Cuadernos de didáctica del español L/LE).

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. (Série prática pedagógica).

ARGENTINA. *Ley 26.468*, de janeiro de 2009. Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. Buenos Aires, 2009. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/149451/norma.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Editora Ática, 1999. Série Princípios.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. Investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia e terminologia*, volume III. São Paulo: Humanitas, 2007, p.169-191

AZORÍN FERNÁNDEZ, D.; MARTÍNEZ EGIDO, J. J. Hacia una evaluación de las prestaciones del diccionario desde la perspectiva de los usuarios. In: GARCÍA PLATERO, J. M.; CASTILLO CARBALLO, M. A. (Org.). *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*. Málaga: Universidad de Málaga, 2009, p.53-65.

BARALO, M. El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. PASTOR CESTEROS, S.; SALAZAR GARCÍA, V. *Estudios de lingüística: tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Espagrafic, 2001, p.05-39

BARALO, M. Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. 2007, p.384-399. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2017.

BIDERMAN, M. T C. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p.13-22.

BOLZAN, R. M.; DURAO, A. B. de A. B. O trabalho com dicionários em sala de aula: relato de uma contribuição para a formação docente em Lexicografia. *Revista Moara*. n.36, jul-dez. Universidade Federal do Pará, 2011.

BRASIL, Presidência da República. *Lei Nº 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11161impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11161impresao.htm)> Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto n. 3548*, de 21 de jul. de 2000. Promulga o Acordo de Integração Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Argentina. Brasília, 24 de julho de 2000. Diário Oficial da União: Seção 1, p.3. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3548-21-julho-2000-359793-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm) >. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC,

2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (MEC/SASE). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>> Acesso em: 05 jun. 2017.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa. Traducción de Javier Lahuerta. Publicado en Longman: Richards & Smith: *Language and Communication*. 1983. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2019.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*. v.1, n.1. (1980).

CASTELA, G. da S. Experiências bem sucedidas do PIBID na formação inicial de professores de língua espanhola. In: *O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná*. Porto Alegre: Evangaf/Unioest, 2014. (Coleção PIBID). p.86-100. Disponível em: <[http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros\\_PIBID/OPIBIDcomoespacodeformacaodeprofessoresemLetrasnoParana\\_GreicedaSilvaCastela.pdf](http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/Livros_PIBID/OPIBIDcomoespacodeformacaodeprofessoresemLetrasnoParana_GreicedaSilvaCastela.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

CASTELANO RODRIGUES, F. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei n. 11.161/2005. BARROS, C.; CONSTA, E.; GALVÃO, J. *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2016.

CASILLO CARBALLO. M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. En: MEDINA GUERRA, A. M. (Org.) *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2011. p.333-351.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ Neide. Español para brasileños: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola. 2005.

CERVERO, M. J.; CASTRO, F. P. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa, 2000.

CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. de C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011. p.65-86.

CORREA, P. A. O ensino de espanhol para além dos limites da didática comunicativa. *Interdisciplinar*. v.4, n.4, p.58-68, jul/dez, 2007.

CORREA, Paulo. Enseñanza de estratégias de focalización a profesores brasileños. Actas del 1er. Simposio de didáctica de español para extranjeros: Teoria y práctica. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. 2004, p. 368-377.

DATORE, Michele Fernanda Romão. *O uso didático do dicionário Vocabolario Treccani: sugestão para o ensino de italiano nos centros de Estudo de Línguas (CEL)*. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, 2017.

DE GRANDI, L. *Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores*. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

DURAN, M. S.; XATARA, C. M. A Metalexicografia Pedagógica. Cadernos de tradução. v.2, n.18. (2006). p.41-66. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6870>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

DURÃO, A. B. de A. B.; ANDRADE, O. G. de. Dicionários bilíngues e dicionários semi-bilíngues e aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por estudantes brasileiros. In: *CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários*. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 1087-1094.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. F. *Foreign language acquisition research and the classroom*. Massachusetts: D. C. Heath and company, 1991, (p.338-353).

FARIA, T. de M. A Lexicografia pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula. 2015. 112 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara), 2015. Disponível em:  
<<http://hdl.handle.net/11449/127871>>. Acesso em: 2 set. 2017.

FERNÁNDEZ VÍTORES, D. *El español: una lengua viva*. Informe 2016. Madrid: Instituto Cervantes, 2016. Disponível em:  
<<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>> Acesso em: 20 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. *El español: una lengua viva*. Informe 2017. Madrid: Instituto Cervantes, 2017. Disponível em:  
<[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2017.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf)> Acesso em: 15 de novembro de 2017.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

GARRIGA ESCRIBANO, C. Los diccionarios en las aulas de secundaria: la competencia lexicográfica del profesor. *III Congreso Internacional RELEX Lexicografía y Didáctica*. Palestra realizada na Universidad de Vigo em Pontevedra, Espanha em 27 out. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em:* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GOUWS R. H. La sociedad digital y los diccionarios. DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; SANMARCO BANDE, M. T. *Lexicografía y didáctica* Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula. New York: Peter Lang, 2017, p.17-35.

HEYNS JANTZ, E. *Descubre el diccionario*. Manual del maestro. México, D.F.: El Colegio de México, 2012.

HÖFLING, C. *Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo*. 2006. 376p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P.; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*. v. XIII, 2004

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Great Britain: Penguin Books, 1972. p. 269-93.

JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. En: *Altantis*. v.XXIV, n.2, junio de 2002, p.149-162.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a Lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*. v.2, n.18, p.235-252. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6950/6458>>. Acesso em: 10 set. 2017.

KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia e terminologia*, volume III. São Paulo: Humanitas, 2007, p.295-309.

LANDAU, S. I. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LARA RAMOS, L. F. *Curso de lexicología*. México D.F.: El colegio de México, 2006. Disponível em: <<https://es.scribd.com/document/171364114/Luis-Fernando-Lara-2,9-de-lexicologia>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

LARA RAMOS, L. F. El objeto diccionario. En: *Dimensiones de la lexicografía a propósito del Diccionario del español de México*. México D. F.: El colegio de México, 1990.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*. APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. *Cadernos de tradução*, Florianópolis, n. 18, p.319-340, 2006.

MAIA-PIRES, F. de O.; OLIVEIRA, M. M. de. O estudo do léxico na formação de professores de Letras, no processo de ensino da UAB. *Anais do SIELP*. v.1, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

MALDONADO, C. El uso del diccionario en el aula. Madrid: Arco Libros, 2008.

MALDONADO, C.; NADIN, O. L. ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en las clases de ELE. v.14, n.3, jul/set, p.2388-2395, 2017. Entrevista concedida a Glauber Lima Moreira.

MALDONADO GONZÁLEZ C. El diccionario didáctico monolingüe y bilingüe. DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; SANMARCO BANDE, M. T. *Lexicografía y didáctica* Dictionarios y otros recursos lexicográficos en el aula. New York: Peter Lang, 2017, p.161-177.

MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco libros, 1999. (Cuadernos de didáctica del español/LE).

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

MIGHETTO, D. Los diccionarios y las necesidades en el aula. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Especial diccionarios. n.11, noviembre-diciembre, 1996, p.60-65.

MOLINA GARCÍA, D. La Lexicografía Pedagógica. *Fraseología bilingüe: um enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Colmares, 2006, p.09-35.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p.14-34.

MORENO FERNÁNDEZ, F.; ERES FERNÁNDEZ, G. La enseñanza del español en Brasil: presente, pasado y futuro. *MarcoEle* revista de didáctica español como lengua extranjera. n.25, jul./dez., 2017, Entrevista concedida a Dayane Mônica Cordeiro e Glauber Lima Moreira.

MURIANO RODRÍGUEZ M. M. El diccionario como unidad didáctica en la enseñanza del español L2. DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; SANMARCO BANDE, M. T. *Lexicografía y didáctica* Dictionarios y otros recursos lexicográficos en el aula. New York: Peter Lang, 2017, p.143-359.

NADIN, O. L. Os estudos do léxico na formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. In: COSTA, D. de S. S.; BENÇAL, D. R. (Org.) *Nos caminhos do léxico*. Campo Grande: UFMS, 2016, p.67-82.

NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (Org.) *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

NASCIMENTO, Francisco Iací do. Letramento, escrita e Lexicografia pedagógica: uma sequência didática para trabalhar com gírias e dicionário escolar. *Entrepalavras*, Fortaleza, v.7, p. 83-102, jan./jun. 2017.

NUNES TORRÃO, J. M. A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário. *II Colóquio Clássico*: Actas. Aveiro: Universidade, 1997. p.175-187. Disponível em: <<http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

OSORIO MOTE, C. R. Trabajando con using your English dictionary (UYED). VALDEZ RAMOS, J.; FUENTES MORÁN, M. T. *El uso del diccionario y el léxico en aprendizaje de lenguas*: estudios en México y Brasil. México: UNAM, 2018.

PEREIRA, R. R.; NADIN, O. L. Dicionário enquanto gênero textual: por uma proposta de categorização. In: *Acta Scientiarum Language and Culture*. v.41, n.1 (2019) Jan-June.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PICANÇO, D. C de L. *História, memória e ensino de espanhol (1942/1990)*: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

PONTES, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (Org.) *As ciências do léxico*: lexicologia, Lexicografia e terminologia, volume V. São Paulo: Humanitas, 2007, p.201-218.

\_\_\_\_\_, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PRADO ARAGONÉS, J. Los diccionarios como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. In: AYALA CASTRO, M. C. (Coord.) *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001.

PRADO ARAGONÉS, J. El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina, Rev. Artes y Letras*, Uni. Costa Rica. v.XXIX, p.19-28, 2005.

PUYAL, J. M.; GONZÁLEZ, M. C.; SALLÁN, J. G.; QUERALT, R. R.; PLANET, M. T. *La enseñanza de las lenguas*. Madrid: CIDE, 1996.

RUHSTALLER, S. Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe. *ASELE Actas XV*, 2004. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0084.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0084.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ROCHA, N. A. Projeto pontes PIBID letras: ações e reflexões sobre a formação de professores de línguas estrangeiras. *Anais II Congresso Nacional de Professores XII Congresso Estadual sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 1074-1084 Disponible en: <<http://hdl.handle.net/11449/141719>>. Acesso em: 1º out. 2017.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Métodos centrados en el léxico. En: *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL, 2009, p.265-291.

SANTANA MATHEUS, A. A. *Avaliação institucional e projeto políticopedagógico: perspectivas de melhoria da qualidade da Educação Básica Municipal*. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SANTOS, H. L. G.; SOUSA, A. G. F. PNLD e dicionários escolares: impactos pedagógicos e acadêmicos. In: *XXII Semana de Educação, 2015, Fortaleza*. Anais Semana de Educação. Fortaleza, 2015.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2011. 260 p.

SCHMITZ, J. R. Linguística Aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. *Alfa*, Sao Paulo, v.36, p.213-236, 1992.

SEDYCIAS, J. (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, 17:1, 2001, p. 31-58.

SOUSA, A. M. O uso do dicionário em sala de aula. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos\\_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf](http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2017.

STREHLER, René G. Marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. e ISQUERDO, Aparecida Negri. (org.) *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Vol. I. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001.

TEIXEIRA, M. C. A designação de "lexicografia pedagógica". *Interfaces*. v.6, n.3 dezembro. 2015. p.29-35 <[http://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/viewFile/3918/2786](http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/3918/2786)>. Acesso em 15 jun. 2017.

TODOS Pela Educação. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 8 set. 2017.

ÚLTIMO SEGUNDO. País terá ‘apagão de professores’, aponta pesquisa sobre professores de licenciatura. *Último segundo*. IG: São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-11-08/cursos-de-licenciatura.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VALDEZ RAMOS, J. El uso de diccionarios a través del video: diseño, uso y evaluación. AZORÍN FERNÁNDEZ, D. *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante:

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008, p.474-481. Disponível em: <  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-uso-del-diccionario-a-travs-del-vdeo-diseo-uso-y-evaluacin-0/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

VARGAS, M. D.; NADIN, O. L. Consulente-aprendente de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário. *Diálogos Pertinentes* Revista Científica de Letras, v.12, n.2, p.25-40, jul./dez. de 2016.

VIANA, N. Pesquisa-Ação e ensino/ aprendizagem de Língua Estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p.233-252.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: período de 1808 a 1930. *História do Ensino de Línguas no Brasil*. Ano1, n.1 – 1/2007. Disponível em: <  
<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>>. Acesso em: 10 set. 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e ensino de línguas: focos no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p.219-231.

WELKER, H. A. *Dicionários – uma pequena introdução à Lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

\_\_\_\_\_. H. A. Pesquisa sobre o uso de dicionários para aprendizes. XATARA, C.; HUMBLÉ, P. *Cadernos de Tradução: tradução e Lexicografia pedagógica*. v.2, n.18. p.175-194. 2006.

\_\_\_\_\_. *Panorama geral da Lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

ZUCCHI, Angela M.T. *O dicionário nos estudos de Línguas Estrangeiras: os efeitos de seu uso na compreensão escrita em italiano*. 2010. 284 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

### **Dicionários**

DÍAS y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

*Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22 ed. 2001. Disponível em: [www.rae.es](http://www.rae.es) Acesso em: 22 fev. 2014.

*Dicionário Escolar WMF Espanhol*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

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

DICCIONARIO Salamanca de la lengua española. Santillana Educación (Org.). S. L. 1 ed. São Paulo: Moderna 2005.

*Gran diccionario español-portugués/ português-espanhol*. Espasa-Calpe, 2001. (Wordreference)

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. Universidad de Alcalá de Henares. São Paulo: Martins Fontes, 2001, Tradução de Educaro Brandão e Claudia Berliner.

FLAVIÁN, E. FERNÁNDEZ, G.E. *Minicidionario* espanhol-português/ português-espanhol. São Paulo: Ática, 2009.

PEREIRA, H. B. C.; SIGNER, R. *Michaelis*: pequeno dicionário espanhol-português/ português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

PONS *dicionário escolar*. Espanhol-português/português-espanhol. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

### **Livros didáticos**

PICANÇO, D. C. de L.; VILLALBA, T. K. B. *El arte de leer español*: língua estrangeira moderna. Curitiba-PR: Base Editorial, 2010. Vol. 1, 2, 3. (Coleção Ensino Médio).

VILLALBA, T. K. B.; GABARDO, M.; RUIBAL MATA, R. R. *Formación en español*: lengua y cultura. Curitiba-PR: Base Editorial, 2012. Vol. 1, 2, 3, 4. (Coleção língua estrangeira moderna).

COIMBRA, L.; SANTANA CHAVES, L. *Cercanía*: español. São Paulo: Edições SM, 2015. Vol. 1, 2.

ZÚÑIGA, A. P. *Acentos del español*. São Paulo: Edelvives, 2015. Vol. 1. (Coleção Ensino Fundamental II).

OSMAN, S.; ELIAS, N.; IZQUIERDO, S.; REIS, P. *Enlaces* español para jóvenes brasileiros. Madrid: SGEL-SBS, 2007. Vol. Único.

## APÊNDICE 1: questionário inicial

### Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

**Pesquisadora:** Lígia De Grandi

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

#### Caros participantes,

Pedimos sua colaboração para responder ao questionário abaixo. Não é necessário identificar-se, pois informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar anonimato dos participantes.

#### Questionário inicial

**1.** Você tem conhecimento sobre a ciência que estuda os dicionários, denominada Lexicografia?

Sim, estudei durante a graduação

Sim, estudei em outros cursos

Não

**2.** Quando você consulta um dicionário, você faz a leitura do texto (nas páginas iniciais do dicionário) que explica como utilizá-lo?

Sim

Não

**3.** Você (professor) usa o dicionário **na sala de aula**?

sim – por quê? \_\_\_\_\_

não – por que não? \_\_\_\_\_

às vezes

**4.** Os seus alunos usam o dicionário na sala de aula?

sim

não – por que não? \_\_\_\_\_

às vezes

**5.** Se a resposta foi “sim” ou “às vezes” nas questões 03 e 04, assinale ou anote o que você e o seu aluno pesquisam.

Professor	Aluno
<input type="checkbox"/> saber o significado de uma palavra	<input type="checkbox"/> saber o significado de uma palavra
<input type="checkbox"/> para saber como se pronuncia a palavra	<input type="checkbox"/> para saber como se pronuncia a palavra
<input type="checkbox"/> tirar dúvida de ortografia	<input type="checkbox"/> tirar dúvida de ortografia
<input type="checkbox"/> verificar acentuação	<input type="checkbox"/> verificar acentuação
<input type="checkbox"/> consultar questões gramaticais	<input type="checkbox"/> consultar questões gramaticais
<input type="checkbox"/> sinônimos e antônimos	<input type="checkbox"/> sinônimos e antônimos

<input type="checkbox"/> consultar informações pragmáticas (marcas de uso: informa que a palavra é de uso coloquial, formal, vulgar, etc.) <input type="checkbox"/> consultar informações culturais (apresentadas no próprio verbete, em apêndices, em boxes abaixo do verbete, etc.) <input type="checkbox"/> consultar fraseologia (expressões idiomáticas, provérbios, colocações, etc.) <input type="checkbox"/> para obter um exemplo de como se usa a palavra pesquisada <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> consultar informações pragmáticas (marcas de uso: informa que a palavra é de uso coloquial, formal, vulgar, etc.) <input type="checkbox"/> consultar informações culturais (apresentadas no próprio verbete, em apêndices, em boxes abaixo do verbete, etc.) <input type="checkbox"/> consultar fraseologia (expressões idiomáticas, provérbios, colocações, etc.) <input type="checkbox"/> para obter um exemplo de como se usa a palavra pesquisada <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
---	---

Se for o caso, assinale mais de uma.

**6. Você (professor) consulta qual dicionário?**

a.

- bilíngue (espanhol-português/ português-espanhol)  
 monolíngue (dicionário monolíngue de espanhol)  
 semibilíngue (dicionário que traz a explicação na língua estrangeira ou na língua materna e um equivalente para a palavra procurada. Ex: Señas)  
 não consulto nenhum (passe para a questão 7)

b.

- impresso  
 online  
 eletrônico

**7. E seu aluno, consulta qual dicionário?**

a.

- bilíngue (espanhol-português/ português-espanhol)  
 monolíngue (dicionário monolíngue de espanhol)  
 semibilíngue (dicionário que traz a explicação na língua estrangeira ou na língua materna e um equivalente para a palavra procurada. Ex: Señas)  
 não consulta nenhum (passe para a questão 8)

b.

- impresso  
 online  
 eletrônico

**8.** Há algum dicionário que você utiliza sempre? Se sim, qual o nome?

---

**9.** Por que você utiliza este dicionário? Você tem esse dicionário ou é um dicionário da escola?

---

**10.** Se você não tem dicionários, por que não os tem?

---

**11.** Você incentiva seu aluno a usar o dicionário?

( ) sim, somente nos níveis iniciais

( ) sim, nos níveis iniciais e quando já tem certo conhecimento da língua (intermediário e avançado)

( ) não

*Obrigada pela contribuição!!*

## APÊNDICE 2: Questionário final

### Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

**Pesquisadora:** Lígia De Grandi

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

#### **Caros participantes,**

Pedimos sua colaboração para responder ao questionário abaixo. Não é necessário identificar-se, pois as informações pessoais não serão divulgadas com o intuito de preservar o anonimato dos participantes.

#### **Questionário final**

**1.** A maneira como você utilizava o dicionário antes do curso de formação é a mesma que você utiliza agora, após o curso?

( ) sim

( ) não

**2.** Se não, o que mudou? Cite alguma situação que você não fazia uso do dicionário e que, agora, você o utiliza.

**3.** Se o curso contribuiu, em algum aspecto, para sua prática docente, cite qual foi a contribuição.

**4.** Enumere alguns tópicos que lhe chamou atenção no curso (aspectos do dicionário que foram inusitados para você).

**5.** Enumere alguns tópicos que você já conhecia sobre o dicionário e que, durante o curso, ficaram repetitivos para você.

**6.** Qual a impressão você tinha de dicionário? Essa impressão mudou após ter conhecimento básico teórico-prático da Lexicografia?

**7.** Ao levar o dicionário para a sala de aula e propor aos alunos sua utilização, eles gostaram da ideia ou não? Explique.

**8.** Houve alguma situação no decorrer destes dois meses de curso que, após a apresentação do dicionário em sala de aula, algum aluno mencionou que poderiam usar o dicionário sem que você, professor, o mencionasse?

*Obrigada pela contribuição!!*

APÊNDICE 3: material do curso de formação



## **Curso de formação para professores de espanhol**

**DICIONÁRIOS NA SALA DE AULA:  
reflexões teórico-metodológicas para o  
ensino e aprendizagem de vocabulário**



## Apresentação

Este curso de formação aos professores de espanhol faz parte do projeto de doutorado vinculado à linha de pesquisa de Estudos do Léxico, do programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, em que atuam como coordenador/orientador o professor Dr. Odair Luiz Nadin da Silva e orientanda de doutoramento, a professora Ma. Lígia De Grandi.

O objetivo do curso é proporcionar ao professor de língua espanhola uma introdução dos estudos da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica a fim de promover e potencializar o uso de dicionários em sala de aula. Além disso, o curso propõe apresentar um Guia teórico-metodológico com orientações sobre as partes constitutivas do dicionário, também apresenta atividades para aprender e aprimorar o vocabulário. Com esse Guia, o professor pode aplicar tais atividades em suas aulas e, no decorrer do curso, discutir a funcionalidade e o potencial didático tanto das atividades quanto do dicionário.

Diante da relevância atual da língua espanhola para a comunicação e, conseqüentemente para o ensino, nota-se que é oportuno o aprimoramento do professorado por meio de reflexões sobre como utilizar os materiais disponíveis, refletir sobre como colocar em prática seu olhar docente, além de observar os fatores facilitadores da aprendizagem da língua estrangeira. Neste sentido, o dicionário é um material didático complementar para as aulas de línguas, o qual os alunos podem fazer uso para tirar dúvidas de vocabulários entre outros aspectos que podem consultar, desenvolvendo sua competência léxica e também sua autonomia de estudo. O dicionário é um recurso que o professor deve trazer para a sala de aula e explorar de forma proveitosa para que os alunos criem o hábito da consulta. Justificamos o curso, aportados no valor e potencial didático da obra lexicográfica que, a nosso ver, é pouco explorada em sala de aula. A importância do dicionário como material didático e, por consequência, do curso em questão se justifica ainda pelo Programa Nacional do Livro Didático que a partir de 2012 incluiu essas obras (as monolíngües de língua portuguesa) no Programa de distribuição de materiais didáticos aos alunos das escolas públicas - PNLD/Dicionários.

Pretendemos com o curso, aproximar o docente dos estudos de Lexicografia Pedagógica realizados na universidade e refletirmos sobre alguns aspectos sobre o uso da obra Lexicográfica nas aulas de língua. Para isso, vamos percorrer o seguinte caminho.

1. Faremos uma apresentação pessoal, inicialmente, dizendo: onde trabalham, qual a idade dos alunos, níveis do curso em que atuam, recursos que a escola oferece (como computadores com Internet, dicionário de língua espanhola, etc.).
2. Os professores respondem ao “questionário inicial” escrito (instrumento de pesquisa).
3. Apresentação do Guia teórico-metodológico.
4. Mostram-se as propostas de atividades com orientações aos os professores sobre como aplicá-las.
5. Final do curso: “questionário final” (instrumento de pesquisa).

Com isso, esperamos atingir nosso objetivo que, além de colaborar com a formação do professor no que se refere ao conhecimento em Lexicografia, é obter dados que corroborem nossas hipóteses iniciais e que deem suporte à nossas reflexões que vão compor a tese.

Professor, nestas páginas seguintes, você encontrará todos os textos e materiais exibidos nos slides do curso “Dicionários na sala de aula: reflexões teórico-metodológicas para ensino e aprendizagem de vocabulário”.

## 1. Ciências do Léxico

Segundo Biderman (2001) nomear a realidade é considerada a primeira etapa para o conhecimento do universo, por isso quando nos referimos ao “léxico” temos essa noção de palavras de uma língua natural que utilizamos para categorizar nossa realidade por meio de um processo de nomeação. De acordo com a autora: “A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras” (BIDERMAN, 2001, p.13). É o léxico o único domínio da língua que constitui um sistema aberto, diversamente dos demais, fonologia, morfologia e sintaxe, que constituem sistemas fechados. (BIDERMAN, 2001, p.15).

As ciências que se preocupam em estudar essa gama de palavras pertencentes a uma língua natural são: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia. No Brasil, são recentemente estudadas e exploradas de forma teórica.

Biderman (2001, p.16-17) descreve **Lexicologia e Lexicografia** como disciplinas que enfocam o léxico como objeto de estudo:

Lexicologia, ciência antiga, tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico. Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia ocidental iniciou-se nos princípios dos tempos modernos. Embora tivesse precursores nos glossários latinos medievais, essas obras não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia na sua interpretação.

Os primeiros dicionários, segundo a autora, foram elaborados nos séculos XVI e XVII e em Língua Portuguesa são:

- O Vocabulário Português-Latino de Rafael Bluteau (1712-1728): oito volumes e 2 suplementos,
- Dicionário da Língua Portuguesa de Antonio de Moraes Silva: 1ª ed. 1789; 2ª ed. 1813).

A **Lexicografia** é a ciência que estuda os dicionários. Ou seja, a melhor forma de elaboração e composição, e como o vocabulário de uma língua pode ser descrito na obra, definido e registrado em suas páginas.

O *dicionário de língua* faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Por outro lado, o dicionário é um objeto cultural de suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes instituições da civilização moderna. Exercendo funções normativas e informativas na sociedade, esse produto cultural deveria ser de uso obrigatório para todos os usuários da língua (BIDERMAN, 2001, p.17-18).

Diante do exposto, podemos observar a importância de valorizar esse tipo de obra na educação e incentivar sua presença na sala de aula, pois se temos no dicionário não somente signos lexicais, mas também a presença da cultura de um povo expressada por meio desses signos lexicais faz-se necessário explorar esse recurso disponível que é complementar para as aulas de línguas e das demais disciplinas.

No ocidente, a Lexicografia iniciou-se nos princípios dos tempos modernos e os precursores dos dicionários modernos foram os glossários latinos medievais.

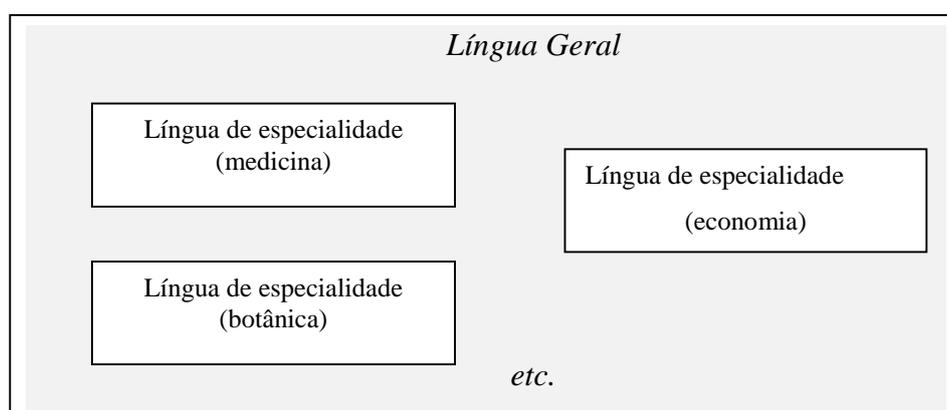
Os glossários eram listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia na sua interpretação. (BIDERMAN, 2001, p.17)

Os primeiros dicionários foram os bilíngues e surgiram no século XVI, já os monolíngues surgiram no século XVII (HWANG, 2010).

Outra Ciência do Léxico é a **Terminologia**. Biderman (2001, p.19) afirma que a Terminologia “se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua”. Estuda os termos de uma área de especialidade e os dicionários que descrevem esses termos são objetos de estudo da **Terminografia**.

A terminologia tem como unidade-padrão “o termo”, definido pelos organismos internacionais de normalização como “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade” (ISO 1087, 1990, p.5). O termo é, portanto, uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico. É também uma *unidade terminológica*. O conjunto de termos de uma área especializada chama-se *conjunto terminológico* ou *terminologia* (BARROS, 2004, p.39-41).

Para melhor entendermos, vejamos o quadro exposto por Barros (2004, p.43):



Considerando a Lexicografia, o foco do trabalho, convido-lhes a observarem a diferença de definição entre as palavras “mulher” e “homem” no dicionário António de Moraes Silva de

1945. Ao lermos os verbetes notamos uma diferença no tratamento do léxico em virtude dos valores vivenciados pela sociedade em suas diferentes épocas.

Tomamos um trecho do verbete:

**Mulher, s. f.** A fêmea da espécie humana; pessoa do sexo feminino. || Pessoa do sexo feminino casada; esposa. || Pessoa do sexo feminino, de condição social inferior (por oposição a *senhora* ou *dama*). || Diz-se da mulher pública, de vida fácil; meretriz. || **M. a dias**, A que não pernoita na casa onde se faz serviço durante o dia solar. || **M. da vida**, Prostituta || **M. de armas**, Mulher varonil; virago. || **M. de má nota** ou **m. de má vida**, Prostituta. || **M. de virtude**, Bruxa. || Mezinheira.

António de Moraes Silva, Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa. Edições Confluência, Lisboa, 1945. II Volume.

**Homem, s. m.** Animal racional, mamífero, da ordem dos primatas e que se distingue de todos os outros pelo dom da palavra. || Indivíduo, pessoa. || O indivíduo da espécie humana, pertencente ao sexo masculino. || Marido, amante. || Militar, soldado. || **Bras.** Mil réis. || **H. bom, s. m. Ant.** Homem da classe dos herdeiros (entre as classes não nobres). || Chefe de família, casado, com meios, que vivia na terra mais de um certo tempo, e que no seu concelho se distinguia pelo seu porte e era indicado para certas funções públicas. || **H. da lei, s. m.** Magistrado; advogado. || **H. de falas, s. m.** Aquele que, com o juiz e o procurador, era ouvido acerca de obras em igrejas, aplicação de multas, etc. || **H. de letras, s. m.** O que se entrega ao estudo da literatura e das ciências. || Escritor, literato. || **H. de letras gordas, s. m.** Homem que lê e escreve muito mal. || Homem ignorante. || **H. de prol, s. m.** Homem nobre. || Escritor, artista. || **H. feito, s. m.** Homem adulto. || **H. sanduíche, s. m.** Homem que vive de andar pelas ruas com dois cartazes de anúncios, um pendurado no peito, outro nas costas.

António de Moraes Silva, Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa. Edições Confluência, Lisboa, 1945. II Volume.

Mulher “fêmea da espécie humana” (SILVA, 1789: Vol. II, 103)

Homem “indivíduo da espécie humana, dotado de corpo orgânico, e alma racional imortal, capaz de aperfeiçoar as suas faculdades por estudo, e observação, ou ensino” (SILVA, 1789: Vol. I, 683)

Motivados pelas diferenças encontradas, também pesquisamos os verbetes no dicionário online <http://www.aulete.com.br/>

O link abaixo é uma leitura indicada por um participante do curso.

<http://docplayer.com.br/28231954-A-instituicao-de-diferencas-de-genero-em-dois-dicionarios-do-final-do-sec-xviii-kristina-balykova.html>

O *dicionário de língua* faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os **conceitos elaborados e cristalizados na cultura**. Por outro lado, o dicionário é um **objeto cultural** de suma importância nas sociedades contemporâneas, sendo uma das mais relevantes **instituições da civilização moderna**. Exercendo **funções normativas e informativas** na sociedade, esse produto cultural deveria ser de uso obrigatório para todos os usuários da língua (BIDERMAN, 2001, p.17-18, grifos nossos).

## 2. Partes constitutivas do dicionário

Para introduzir esse tema, os professores realizaram a atividade abaixo.

Foi entregue aos professores uma folha impressa com a atividade e uma fotocópia das páginas 14 e 15 do dicionário escolar WMF Espanhol-português / Português-espanhol.

### Proposta de atividade para o professor

1. O que é lema?

---

2. Quais lemas compõem a **macroestrutura** da página em que aparece o lema *aguja*?

---

3. Circule o **verbo** de *aguja*.

4. Circule a **microestrutura** do lema *aguja*.

5. **Lematize** o **lexema** *agujereó*.

---

6. Procure o **lema** de *agujereó* e circule-o.

---

7. Quais as informações que compõem a **cabeça do verbo** de *águila*?

---

8. No verbo referente ao lema *agujero*, encontramos uma expressão em negrito acompanhada de um quadradinho. Qual é a expressão e de que se trata?

---

9. O que indica o número “4” entre colchetes no lema *aguzar*?

---

10. Essa página do dicionário compõe o dicionário **ativo** ou **passivo**? Por quê?

---

11. No verbete referente a *agudo, -da*, temos quantos grupos de **equivalências** e como estão indicadas?

---

12. Você julga importante a transcrição fonética no dicionário **passivo**? Por quê? E no **ativo**?

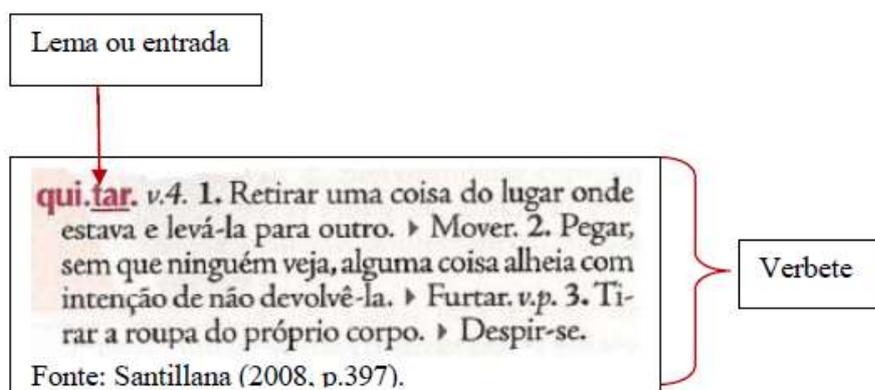
---

13. Observe na parte superior de cada página as palavras “agobiar” e “ahí”. Elas são **palavras-guia**. Para que servem?

---

**Na sequência, os seguintes esquemas foram apresentados:**

**Esquema 1: Lema e verbete**



Fonte: Baseado em Castillo Carballo (2003, p.82).

Comentamos o que é lema e verbete, mesmo durante a atividade anterior, fomos utilizando estes esquemas que estavam em *Power point*. Após a atividade, voltamos a explorar os esquemas buscando outros exemplos na página de dicionário impressa entregue e em dicionários impressos que os professores haviam levado ou que tínhamos levado propositalmente para esse fim.

Macroestrutura e Microestrutura

Exemplo 18

oráculo [o'ɾakulo] m oráculo m  
 orador(a) [o'ra'doɾ(a)] m/f orador(a) m/f  
 oral <-ais> [o'ɾaɪw, -'ajs] adj, formal m  
 oralidade [o'ɾaɪda'dɔʒi] f oralidad f  
 orangotango [o'ɾɔŋgu'tɔŋgu] m  
 orangután m  
 orar [o'ɾaɾ] vt orar  
 oratória [o'ɾa'tɔɾia] f oratoria f  
 oratório [o'ɾa'tɔɾiɔ] m oratorio m  
 órbita [o'ɾbita] f órbita f; entrar em -  
 -inje, estar [ou ficar] fora de - ir/estar  
 -en las nubes  
 orca [o'ɾka] f orca f  
 orçamentário, -a <-ais> [o'ɾsa'mẽj-  
 'taɾiɪw, -a, -ajs] adj [déficit, crédito]  
 presupuestario, -a  
 orçamento [o'ɾsa'mẽjtu] m presupuesto  
 m  
 orçar [o'ɾsaɾ] <ç→c> vt presupuestar;  
 - em presupuestar en  
 ordeiro, -a [o'ɾdejɾu, -a] adj pacífico, a

Fonte: Pons (2010, p.355).

Quadro 7: Microestrutura

[o'ɾsaɾ]	Pronúncia – transcrição fonética
<ç→c>	Dica de mudança fonética ao conjugar o verbo
vt	Informação de classe gramatical do lema “orçar”
presupuestar	Equivalente de “orçar”
~	Índice de substituição do lema “orçar”
~em	Expressão com o lema “orçar” apresentado
presupuestar en	Equivalente de ~em

Fonte: Elaboração própria.

Esquema 2: Palavra-guia

The image shows two pages from a dictionary. The left page is numbered 244 and the right page is numbered 245. On the left page, the word 'justo' is circled in red in the top left corner. On the right page, the word 'labor' is circled in red in the top left corner and the word 'lado' is circled in red in the top right corner. A red line connects the word 'labor' on the left page to the word 'labor' on the right page. Another red line connects the word 'lado' on the left page to the word 'lado' on the right page. The dictionary entries for 'justo', 'labor', and 'lado' are visible on both pages, with some words appearing in both columns of a page.

Fonte: Flavian; Fernández (2009, p. 244-245)<sup>49</sup>

middle matter

**pão** <paes> [pãw, 'pãjs] *m* 1. [geral] pan *m*; - **doce** pan dulce; - **dormido** pan del día anterior; - **de forma** pan de molde; - **francês** pan de barra; - **integral** pan integral; - **de mel** especie de pastel seco hecho con trigo, miel y otras especias; - **preto** pan moreno; - **de queijo** panecillo que se come como aperitivo 2. *fig.* -, -, **queijo** **queijo** *inf* al pan, pan, y al vino, vino; **o** - **nosso de cada dia** el pan nuestro de cada día; **comer o** - **que o diabo** amassou pasarias canutas; **estar a** - **e água** estar a pan y agua; **ser um** - (*homem bonito*) estar muy bueno

**Pão-de-Açúcar** [pãw-dʒj-a'sukar] *m*  
cno Pan *m* de Azúcar

**pão-de-ló** <pães-de-ló> [pãw-de-l, 'pãjs-] *m* cno bizcocho *m*

**Cultura** El pão de queijo es un panecillo cuya masa se prepara con **polvilho** (harina muy fina, obtenida de la mandioca), queso rallado, aceite, leche y huevos, y que se puede comer sin nada o con algún relleno (dulce de leche, **goiabada**, embutidos, queso, etc.). Se vende en panaderías, cafeterías, bares y supermercados.

**pão-durismo** [pãwdu'rizmu] *m inf*  
(avareza) ranceria *f*

**pão-duro** <pães-duros> [pãw'duru, 'pãjs-] *adj, mf inf* rácano, -a *m, f*

**pãozinho** <pãezinhos> [pãw'ziju, pã'ziju] *m* panecillo *m*

Fonte: Pons (2010, p. 363).

No esquema 3, podemos observar que o dicionário oferece uma página com informações de como utilizar o dicionário. Geralmente, essa página está no início da obra (*front matter*), mas também pode encontrar-se no final (*back matter*), conforme o exemplo do dicionário Pons (2010).

O *front matter* e o *back matter* também são utilizados para outras informações, como por exemplo, abreviaturas, noções gramaticais, conjugações verbais (questões de irregularidades), alfabeto fonético, numerais cardinais e ordinais, pesos e medidas, falsos amigos, modelos de cartas, conforme demonstra o esquema 4.



Esquema 4: *Front matter* e *back matter* no dicionário passivo e ativo

	Índice		Índice	
<i>Front matter</i>	La pronunciación del español	V	A pronúncia espanhola	V
	Símbolos fonéticos del portugués de Brasil	VIII	Símbolos fonéticos do português do Brasil	VIII
	Diccionario Español-Portugués	1-340	Diccionario Español-Portugués	1-340
<i>Back matter</i>	Apéndice I		Apéndice I	
	Correspondencia	341	Correspondência	341
	Fórmulas útiles para la correspondencia	353	Fórmulas úteis para a correspondência	353
	Expresiones útiles	355	Expressões úteis	355
	Diccionario Portugués-Español	1-522	Diccionario Portugués-Español	1-522
<i>Back matter</i>	Apéndice II		Apéndice II	
	Los verbos regulares e irregulares españoles	523	Os verbos espanhóis regulares e irregulares	523
	Los verbos regulares e irregulares portugueses	553	Os verbos portugueses regulares e irregulares	553
	Falsos amigos	575	Falsos amigos	575
	Los numerales	583	Os numerais	583
	Medidas y pesos	588	Medidas e pesos	588

Fonte: Elaboração própria.

**Diccionario passivo** = dicionário de compreensão (língua estrangeira – língua materna)

**Diccionario ativo** = dicionário de produção (língua materna – língua estrangeira)

Esquema 5: Cabeça do verbete

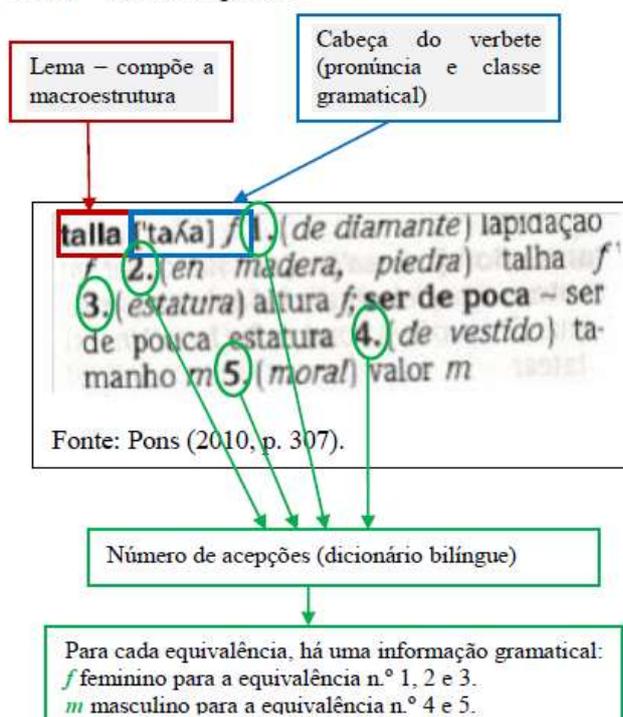
<p> </p> <p>Fonte: Pons (2010, p.303).</p>	Cabeça do verbete
--	-------------------

Fonte: Elaboração própria.

Esquema 6: Definição e equivalência

<p> </p> <p>Fonte: Santillana (2008, p.461).</p>	definição
	equivalência

Fonte: Elaboração própria

Esquema 7<sup>50</sup>: O verbete – dicionário passivo

Fonte: Elaboração própria.



Como se apresenta a marca de gênero

#### Exemplo 19

**boleteria** [bolete'ria] f AmL TEAT bilheteria f.  
**boletín** [bolet'in] m 1. (*publicación*) boletim m 2. (*informe*) relatório m.  
**boleto** [bo'leto] m AmL (*entrada, billete*) bilhete m.  
**boli** ['boli] m *inf* caneta f.  
**boliche** [bo'litje] m 1. (*bola*) bolim m 2. (*juego*) bilboquê m 3. (*bolera*) boliche m 4. AmL (*establecimiento*) bodega f.  
**bólide** ['bolido] m AUTO carro m de corrida; ir como un ~ ir como um foguete  
**bolígrafo** [bo'li'grafo] m caneta f esferográfica  
**bolívar** [bo'liβar] m bolívar m.  
**Bolivia** [bo'liβja] f Bolívia f.

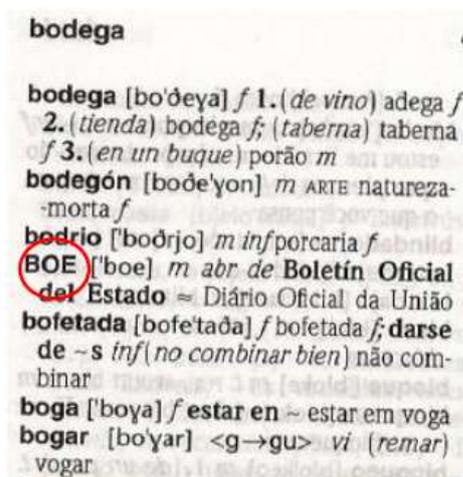
Quadro 8: Heterogênerico

m	Indica que <i>bolígrafo</i> é substantivo masculino
f	Indica que caneta é substantivo feminino

Fonte: Elaboração própria.

Fonte: Pons, (2010, p.42).

Uso da letra maiúscula no dicionário



Fonte: Pons (2010, p. 42).

**Bolivia** [bo'liβja] *f* Bolívia *f*  
 Fonte: Pons (2010, p.42).

**Bogotá** [boɣo'ta] *f* Bogotá *f*  
 Fonte: Pons (2010, p.42).

**Talgo** ['talyo] *m* abr de Tren Articula-  
 do Ligerio Goicoechea Oriol *trem*  
 espanhol de alta velocidade

Fonte: Pons (2010, p. 307).

**Tajo** ['taxo] *m* el ~ o Tejo  
 Fonte: Pons (2010, p.307).

**tajo** ['taxo] *m* 1. (*corte*) corte *m*; ir al ~  
 infir ao trabalho 2. GEO escarpa *f*  
 Fonte: Pons (2010, p.307).

O uso da letra maiúscula serve para indicar o nome próprio, por isso, geralmente, os dicionários não grafam as palavras com maiúsculas (TAJO), essa estratégia dificultaria o consulente identificar se se trata de nome próprio, especialmente quando há duas unidades léxicas, como no exemplo acima: Tejo/tejo.

Quadro 10: Marcas de uso

<p>Exemplo 27</p> <p><b>latoso, -a</b> [la'toso, -a] <i>adj inf</i> chato, -a          Fonte: Pons (2010, p.181).</p>	<p>A abreviatura <i>inf.</i> informa que se trata de um exemplo de uso da linguagem informal (diafásica).</p>
<p>Exemplo 28</p> <p><b>la.ti.tud.</b> <i>f. Geogr.</i> Distância que há entre um ponto da superfície da Terra e o Equador, medida em graus no meridiano correspondente. ▶ Latitude.          Fonte: Santillana (2008, p. 252).</p>	<p>A abreviatura <i>Geogr.</i> é um uso de linguagem técnica da Geografia (diatécnica).</p>
<p>Exemplo 29</p> <p><b>trombosis</b> [trom'bozis] <i>f inv MED</i> trombose <i>f</i>          Fonte: Pons (2010, p.324).</p>	<p>MED indica que se trata da linguagem técnica pertencente à medicina.</p>
<p>Exemplo 30</p> <p><b>maricón</b> [marikón] <i>sm vulg</i> bicha <i>mf</i>          Fonte: WMF (2011, p.234).</p>	<p>A abreviatura <i>vulg</i> é um exemplo de marca de uso diastrática, pois indica o uso coloquial/ ou chulo.</p>
<p>Exemplo 31</p> <p><b>es.tu.fa</b> <i>s.f.</i> 1. Aquecedor. 2. Estufa. 3. Viveiro de plantas. 4. <i>Am. C.</i> Fogão.          Fonte: Flavian; Fernández (2009, p.183).</p>	<p>Notamos a marca de uso indicando que a unidade lexical pertence ao espanhol da América Central em <i>Am.C.</i> (marca diatópica).</p>

Fonte: Elaboração própria.

### Para conhecer um pouco mais:

Segundo Welker (2004, p.117), “as marcas de uso estão normalmente na cabeça do verbete”. Podem ocorrer várias acepções, por isso elas são indicadas e desenvolvidas dentro das acepções, cada uma apresentando sua definição. Hausmann (1977, *apud* WELKER, 2004, p.131) apresentou uma proposta para a divisão das marcas de uso, como podemos observá-las a seguir:

- diacrônicas (por exemplo, *antiquado, envelhecido, neologismo*);
- diatópicas (aplicadas a acepções restritas a certas regiões ou países);
- diaintegrativas (usadas para assinalar estrangeirismos);
- diamediais (diferenciam entre as linguagens oral e escrita);
- diastráticas (por exemplo, *chulo, familiar, coloquial, elevado*);
- diafásica (diferenciam entre linguagens formal e informal);
- diatextuais (assinalam que o lexema – ou acepção – é restrito a determinado gênero textual; por exemplo, poético, literário, jornalístico);
- diatécnicas (informam que a acepção pertence a uma linguagem técnica, a um tecnoleto);
- diafrequentes (em geral: *raro, muito raro*);

- diaevaluativas (mostram que o falante, ao usar o lexema, revela certa atitude; por exemplo, *pejorativo*, *eufemismo*);
- dianormativas (indicam que o uso de certa acepção – ou lexema – é errado pelas normas da língua-padrão).

Esses termos não costumam aparecer na cabeça do verbete. As marcas uso serão indicadas pelas abreviaturas, conforme exemplos do quadro 10.

### 3. Lexicografia Pedagógica (panorama) – (MOLINA GARCÍA, 2006)

Origens da Lexicografia pedagógica: Professores notam que: dicionário do aprendiz deve ser diferente do dicionário para nativo.

**Usuário = Aprendiz**  
**Adequação da obra ao nível e à necessidade do aprendiz**

#### Final do século XIX:

- Rompimento do estudo baseado na leitura dos clássicos e aplicação do método gramática-tradução.
- Foco em um método mais direto e natural.

Novo Dicionário para o aprendiz

Que não dominava a língua

Não dominava o manuseio de dicionário

#### “Revolução” lexicográfica pedagógica

M. West – professor de inglês na Índia

H.E. Palmer e A.S. Hornby – professores de inglês no Japão

Fizeram um trabalho que permitiu unir duas disciplinas: **Lexicografia e pedagogia**

**Surgimento dos primeiros dicionários monolíngues para aprendizes de línguas**

#### Início do século XX:

- Desenvolvimento da Lexicografia com os avanços na investigação do léxico.
- *The Vocabulary Control Movement* (movimento do controle de vocabulário) decisivo no surgimento da Lexicografia Pedagógica.

Palmer, Hornby, West, Thorndike e Odgen

Segunda etapa da Lexicografia Pedagógica:

Editoras (como a Longman) apresentam projeto de dicionário mais moderno/ inovador dando mais importância à linguagem contemporânea e às variedades diatópicas.

### Conceito de Lexicografia Pedagógica

Avanços pedagógicos e novas tendências didáticas revolucionam o ensino de línguas (início século XX)

Consequentemente, isso influencia de forma notável **A Lexicografia**

Mudança na apresentação da gramática e do léxico **ao estudante**

### Nasce a Lexicografia Pedagógica

Em princípio: O beneficiário do dicionário deve ser o consulente

Lexicografia Pedagógica: Interesse em proporcionar ao usuário mais informações e que estas tenham qualidade para a obtenção de respostas para realizar suas tarefas linguística.

### Objetivo primordial da Lexicografia Pedagógica

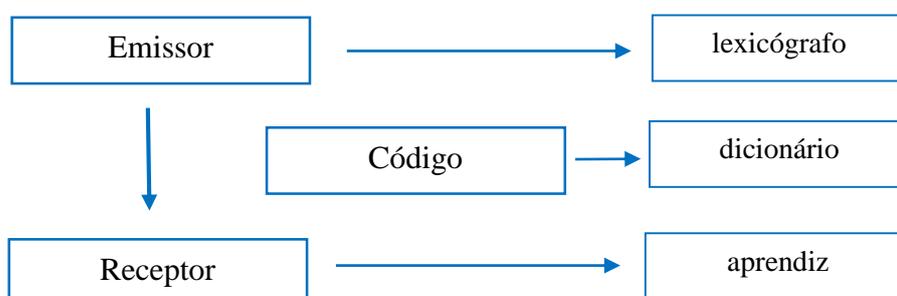
Dicionário: ferramenta que tem a finalidade essencial de ser útil a partir do ponto de vista didático.

A Lexicografia Pedagógica contribuiu muito para a aprendizagem de língua estrangeira

É notável ao observarmos as alterações realizadas nas obras lexicográficas desde o início do século XX até nossos dias.

### PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA LP

1. Adequar a informação apresentada nas obras às necessidades do usuário.



2. É imprescindível realizar algumas inovações lexicográficas, pois sem elas é impossível alcançar as necessidades do usuário.

- Definições com vocabulário controlado
- Exemplos com fins pedagógicos
- Descrição do comportamento sintático das palavras
- Estudo das unidades fraseológicas

3. É necessário o trabalho conjunto do lexicógrafo e do professor para desenvolver as habilidades do usuário para que este possa aproveitar o máximo de uma ferramenta com múltiplas possibilidades pedagógicas.

### **LP no Brasil**

A partir dessas duas publicações, em 2008, os estudos na área da Lexicografia Pedagógica começam a ganhar espaço.

XATARA, C., BEVILACQUA, C., HUMBLÉ, P. (org.) *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC, 2008.

WELKER, H. A. *Panorama geral da Lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

### **Algumas publicações que contemplam o tema.**

NADIN, O. L. Dicionários escolares bilíngues de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionadas ao aprendiz brasileiro. *Revista de Letras* (Curitiba, 1996), v. 11, p. 67-80, 2009.

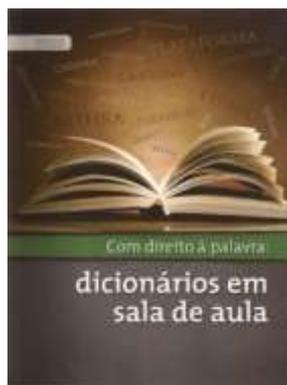
NADIN, O. L. Dicionário escolar de espanhol para brasileiros: algumas considerações sobre o Michaelis. *Acta Scientiarum. Language and Culture* (Online), v. 32, p. 291-292, 2010.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina: UEL, 2010.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; MOTA, Mailce Borges (org.). *Discussões em torno do ensino e a aprendizagem de vocabulário de língua estrangeira e sobre o uso de dicionários como ferramenta didática*. Londrina: UEL, 2011.

“[...] um dos objetivos do PNL D tem sido o de equiparar as escolas com o número significativo de diferentes tipos e títulos de dicionários” (RANGEL, 2012, p.19).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/SEB, 2012



NADIN, O. L. O uso do dicionário nas aulas de espanhol como língua estrangeira: reflexões teórico-práticas. In: Odair Luiz Nadin e Viviane Cristina Poletto Lugli. (Org.). *Espanhol como Língua Estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 139-150.

NADIN, O. L. Cómo potenciar el valor didáctico de un diccionario pasivo español-portugués: la macroestructura. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. XXIII/II, p. 267-278, 2013.

O dicionário funciona como um “veículo” que, usado adequadamente, pode levar o aprendiz da palavra ao discurso, do discurso à palavra, do significado para a forma, da forma para os significados, da língua para a história e para a cultura, e um longo “etcétera”. (Dissertação mestrado – DE GRANDI, 2014)

#### **4. Tipos de dicionários - (PONTES, 2009)**

Classificação dos dicionários escolares sob o **critério do usuário**

**Quatro tipos de grupos de usuários:**

- ❖ Os que possuem um bom conhecimento e domínio do idioma (falantes nativos ou bilíngues);
- ❖ Aqueles que se encontram em período de aprendizagem da língua materna;
- ❖ Os que se encontram em período de aprendizagem de línguas estrangeira;
- ❖ Os especializados em áreas do conhecimento.

Considerando os usuários apresentados temos os seguintes tipos de dicionários:

Gerais

Escolares

De aprendizagem

Especiais

Especializados

### **1 Usuários com certa competência idiomática**

Dicionário Geral

### **2 Usuários que se encontram em período de aprendizagem da língua**

Como primeira língua (materna)

Dicionário infantil

Dicionário escolar

Como segunda língua (estrangeira)

Dicionário bilíngue

Dicionário semibilíngue

Dicionário monolíngue

### **3 Dicionários que não se destinam a grupos especiais de usuários**

Dicionário etimológico

Dicionário de dúvida

Dicionário de sinônimos

### **4 Dicionário destinado a um grupo especializado numa área do conhecimento**

Dicionário especializado

### **Dicionários gerais**

Podem apresentar uma extensa macroestrutura e uma microestrutura não tão extensa. “São obras mais decifradoras que facilitadoras da codificação [...] não ajuda o usuário nas tarefas relativas à produção de texto” (PONTES, 2009, p.31).

Usuário: Nativo adulto com bom conhecimento e domínio do idioma. Na escola pode ser usado no Ensino Médio (momento em que o aluno já deveria ser capaz de utilizá-lo e ampliar seu conhecimento léxico, morfológico e gramatical).

Vocabulário da Língua Portuguesa

<http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario?sid=23>

<http://www.aulete.com.br/>

### **Dicionários escolares**

“Obras monolíngues usadas por escolares que se encontram em fase de aprendizagem de sua própria língua”. Para o autor cabe aqui, uma classificação por grau de instrução:

- Um dicionário destinado à Educação Infantil;

- Um dicionário destinado ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

### Dicionário infantil

### Dicionário escolar propriamente dito

(BRASIL, 2012)

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes;</li> <li>▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.</li> </ul>
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes;</li> <li>▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.</li> </ul>
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;</li> <li>▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.</li> </ul>
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes;</li> <li>▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.</li> </ul>

### Dicionários de aprendizagem (learner's dictionary)

“Obras que podem ser classificadas como **monolíngues, bilíngues e semibilíngues.**”

#### Bilíngues:

São dicionários usados pelos que se iniciam, em um primeiro momento, na aprendizagem de línguas estrangeiras. Esses repertórios permitem ao estudante decodificar enunciados da segunda língua que esteja aprendendo, [...]. (PONTES, 2009, p.35)

Os dicionários bilíngues permitem contrastar semântica, sintática, pragmática e culturalmente uma noção em duas línguas diferentes, introduzindo o estudante na língua estrangeira, através de conceitos ligados à língua materna. (PONTES, 2009, p.35)

#### Dicionário monolíngue

- ✓ **Para nativos**
- ✓ **Para estrangeiros**
- ✓ **Monolíngues para estrangeiros:**

Devem ser distintos para o monolíngue para nativos. São ideais para usuários estrangeiros. Apresentam definições que são autênticas explicações, pois devem ser mais claras

que as dos monolíngues para nativos; inclusive, em geral, constam informações elementares, que podem ser supérfluas em muitos casos para um falante nativo. Devem incluir exemplos que permitam o uso da palavra e aclarem o seu significado. (PONTES, 2009, p.35)

- ✓ **Vamos observar qual atenderia, de forma mais eficaz, ao aprendiz:**

<http://dle.rae.es/?id=JxHUqK9>

<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

[Voltando aos bilíngues:](#)

<http://pt.pons.com/tradu%C3%A7%C3%A3o?q=hacia&l=espt&in=es&lf=es>

<http://www.wordreference.com/espt/hacia>

- ✓ **Semibilíngues:**

Funcionam como obras alternativas. Concretamente, em um dicionário deste tipo, as palavras estão definidas de forma muito simples na língua que se está aprendendo. Apresenta-se também o lema contextualizado por meio de exemplos (como em um dicionário monolíngue) e se incluem equivalentes para cada entrada (como em um dicionário bilíngue). (PONTES, 2009, p.37)

Para alguns autores os semibilíngues são os mais apropriados para todos os níveis e para as atividades tanto de compreensão como de produção.

(PONTES, 2009; MARTÍN GARCÍA, 1999; LAUFER, HADAR 1997)

### **Exemplos: semibilíngue**

Santillana

**i.dio.sin.cra.sia.** *f.* Maneira de ser, sentir e comportar-se peculiar de uma pessoa ou comunidade. ▶ Idiossincrasia.

Señas

**i-dio-sin-cra-sia** [iðiosinkrásia] *f. form.* Manera de ser característica de una persona o de un pueblo: *la ~ del español no ha variado mucho en los últimos años.* ⇒ *carácter.* □ **idiossincrasia**

### **Dicionários especializados (ou terminológicos):**

Dicionário que registra a terminologia de uma ciência, técnica ou arte. Este tipo de dicionário pode organizar-se do ponto de vista da ordenação dos verbetes, alfabeticamente ou por campos conceituais. (PONTES, 2009, p.37)

### **Dicionários especiais:**

Sua finalidade é dar respostas a questões muito específicas que não estejam relacionadas com os processos de codificação e decodificação.

São exemplos os dicionários de rimas, de sinônimos, de gírias, de dialetos, dicionário popular, etc. (PONTES, 2009, p.37)

### **Dicionários especiais:**

**São os seguintes os objetivos principais do dicionário *Dicionário Gramatical do Português Contemporâneo*:**

- a) contribuir para a interpretação correta de uma oração e, conseqüentemente, chegar ao valor mais exato de um texto;
- b) contribuir para melhorar a atuação do usuário no manejo da língua escrita.

### **São os seguintes seus objetivos suplementares:**

- 1) mostrar como se entrosam, na dimensão pragmática da linguagem, a sintaxe e a semântica;
- 2) mostrar como a língua é um conjunto de possibilidades: a partir das realizadas, prever as de realização possível;
- 3) fornecer, pela descrição do sintagma verbal, material de consulta e de cotejo para especialistas que trabalham com fatos sintáticos do português contemporâneo do Brasil;
- 4) sugerir temas, enfoques e técnicas de análise sintático-semântica.

(BIDERMAN, 1984, p.15)

## **Dicionários semasiológico x Dicionário onomasiológico**



Parte do **significante** léxico para o **conteúdo**, há uma explicação do **significante**.



Parte do **conceito** ou determinados temas para indicar os **significantes** linguísticos.

**Dicionários onomasiológicos:**

- dicionário ideológico: baseia-se em um sistema de conceitos.
- dicionário analógico: baseia-se em uma seleção de conceitos e agrupa em ordem alfabética os grupos de palavras.
- dicionário de família de palavras: baseado na formação de palavras, reunindo em família as palavras que têm um elemento em comum, geralmente o radical ou a raiz.

**Prática – observar os tipos de dicionários**

Após discutirmos os tipos de dicionários a partir da bibliografia de Pontes (2009), fizemos uma prática manuseando os mais diversos tipos de dicionários impressos que conseguimos levar para o curso. Além disso, entregamos uma folha impressão com algumas características dos dicionários pedagógicos para que os professores localizassem algumas das características nestes dicionários.

**De acordo com Alvar Ezquerro (2003, p.104-105, tradução nossa), um dicionário destinado ao ensino de L2 parece que deve ter:**

- indicação sobre a divisão silábica.
- indicação sobre a pronúncia.
- léxico usual tanto na língua escrita quanto na língua falada.
- definições claras, não sinonímicas e com reduzido número de definidores.
- muitos exemplos que mostrem o uso e que completem a definição em todos os aspectos.
- indicações sobre o uso da palavra, gramaticais, estilísticas, que ajudem tanto na produção quanto na compreensão da palavra.
- famílias de palavras; famílias de conceitos.
- ilustrações contextualizadas.
- informações complementares sobre questões de caráter enciclopédico, como podem ser sobre pesos e medidas, nomes geográficos e outros elementos culturais, que são de grande utilidade para o estudante estrangeiro.

**Dicionário monolíngue pedagógico, Martín García (1999):**

- Selecionar o léxico para compor o dicionário a partir de critérios coerentes e sistemáticos, englobando o vocabulário mínimo de que o aluno necessite na etapa de aprendizagem na qual se encontra;
- O léxico presente deve ser usual para a língua falada e escrita (evitar termos marcados de uma determinada ciência, determinado lugar, tempo ou registro social);

- Definições claras de modo que o discente possa compreender sem dificuldade ou ter de buscar outras para entender aquela que está buscando. Isso implica um vocabulário restringido para o dicionário de aprendizagem;
- Definições acompanhadas dos exemplos, mostrando a realização da palavra nos contextos que couber, esclarecendo seu significado;
- O dicionário monolíngue, na qualidade de codificador, deve incluir as informações gramaticais e pragmáticas de forma mais explícita que aquelas presentes nos dicionários para nativos;
- Incluir expressões fixas e colocações, pois costumam gerar muitos problemas de compreensão entre os estudantes.

**Prado Aragonés (2005, p. 21-22) elenca algumas características que o professor precisa considerar ao selecionar um dicionário escolar. O dicionário escolar monolíngue**

- Selecionar o léxico usual e não antiquado;
- Usar definições claras e precisas sem causar dificuldades no entendimento e que contenham palavras que estejam no dicionário;
- Empregar a ordem das definições de acordo com a prioridade de uso; abreviaturas e símbolos de fácil interpretação;
- Incluir exemplos, contextualizando todas as acepções; dar orientações de uso adequado e normativo, principalmente das palavras que apresentam dificuldades;
- Apresentar os modismos e as frases feitas, sentido figurado e tecnicismos, sinônimos e antônimos, derivados que facilitem a aprendizagem;
- Incluir ilustrações e quadros para esclarecimentos, bem como apêndice gramatical; apresentar informações de como utilizar o dicionário.

### **Prática – livro didático**

Também realizamos um prática com livros didáticos. Procuramos disponibilizar alguns e também pedimos aos professores no encontro anterior para que trouxessem algum, caso tivessem. A atividade teve os seguintes passos.

1. Escolha um ou dois livros didáticos.
2. No sumário do livro, deverá observar se há menção a algum trabalho a ser desenvolvido com o léxico da língua em estudo.
3. Se sim, vá até a página para análise.
4. Se não houver indicação no sumário, deverá observar folheando o livro se há algum tipo de atividade que trabalhe com vocabulário em meio a outras atividades.
5. Vamos analisá-las.
6. Todos comentam o que encontraram. Há incentivo do uso do dicionário?

7. O professor propõe atividade:

Outras maneiras de desenvolver o vocabulário a partir das apresentadas.

Ou, proposta de atividade com algum texto do livro pesquisado.

No Brasil, segundo Krieger (2007, p.299), entre os principais fatores que tem dificultado um melhor aproveitamento do potencial didático do dicionário são:

- ✓ A falta de conhecimento de Lexicografia teórica ou metalexigrafia, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação dos professores;
- ✓ A quase total inexistência de estudos que ofereçam um panorama sistemático e crítico da Lexicografia brasileira;
- ✓ A falta de tradição de crítica lexicográfica no país;
- ✓ A ausência de conceitos claros sobre qualidade de dicionário;
- ✓ A equivocada crença de que os dicionários são iguais, são obras neutras que se diferenciam apenas pela quantidade de entradas.

Todos esses fatores explicam, em muito, o pouco aproveitamento do potencial didático dos dicionários. Nesse sentido, é interessante também observar que os livros didáticos muito raramente propõem exercícios que motivam o uso de dicionários.

## Referências

- BARROS, L A. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004, p. 25-96.
- BIDERMAN, M. T C. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p.13-22.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* [elaboração Egon Rangel]. Brasília: MEC, 2012. 148p. (PNLD 2012: Dicionários).
- DÍAS y GARCÍA-TALAVERA, Miguel. *Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22 ed. (2001). Disponível em: [www.rae.es](http://www.rae.es)  
Acessado em: 22 fev. 2014.
- Dicionário Escolar Espanhol PONS*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- Dicionário Escolar WMF Espanhol*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Dicionário Larousse espanhol – português, português – espanhol*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.
- Dicionário Larousse espanhol – português, português – espanhol: mini*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.
- GATURRO. **DZWONIK, Cristian. Disponível em:** <<http://www.gaturro.com/>>. Acesso em 27 de mar de 2016.
- HEYNS JANTZ, E. *Descubre el diccionario. Manual del maestro*. México, D.F.: El Colegio de México, 2012.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HWANG, A. D. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (Orgs). *Linguagens em Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010, p.33-45.
- KRIEGER, M. da G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia e terminologia, volume III*. São Paulo: Humanitas, 2007. p.295-309.
- MARTÍN GARCÍA, J. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros, 1999. (Cuadernos de didáctica de español / LE).
- MOLINA GARCÍA, D. La Lexicografia Pedagógica. In: *Fraseologia bilingüe: um enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Colmares, 2006.

NADIN, O. L. *Das ciências do léxico ao léxico nas ciências: uma proposta de dicionário português-espanhol de Economia Monetária*. 2008. 334f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

\_\_\_\_\_. Dicionários escolares bilíngues de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionadas ao aprendiz brasileiro. In: *Revista de Letras*. Paraná, v.11, n.11, p.126-144, 2009.

NADIN, O. L.; LUGLI, V. C. P. (orgs.) *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

PAEZ, Claudia. La realidad de los jóvenes de hoy y su entorno. 2012. Disponível em: <<http://losinteresesdelosjovenes.blogspot.com.br/>>. Acesso em 28 de mar. de 2016.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PRADO ARAGONÉS, J. El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. *Kañina, Rev. Artes y Letras, Uni*. Costa Rica. v.XXIX, p.19-28, nesp, 2005.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – uma pequena introdução à Lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Panorama geral da Lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

APÊNDICE 4: atividades do material do curso de formação



## **Curso de formação para professores de espanhol**

**DICIONÁRIOS NA SALA DE AULA:  
reflexões teórico-metodológicas para o  
ensino e aprendizagem de vocabulário**



## Proposta de Atividade para os alunos

### 1ª proposta



Profesor: Las palabras de esas actividades direccionan para la música “**No somos latinos**” del grupo de rock uruguayo “**El Cuarteto de Nos**”. Es interesante que tengan en clase diferentes diccionarios para que puedan encontrar todas las palabras.

1. Orden alfabético de acuerdo con la primera letra:

ladino – borracho – vino – chicano – abuelito – acento – frijol – arroyo – joder – cumbia – escaparse – rato – yanqui – palmerita – alemán – cholo – bodrio – abierta.

abuelito
acento
arroyo
alemán
abierta
borracho
bodrio
chicano
cumbia
cholo
escaparse
frijol
joder
ladino
palmerita
rato
vino
yanqui

2. Orden alfabético de acuerdo con la segunda letra.

3. Orden alfabético de acuerdo con la tercera letra.

<u>abu</u> elito	<u>abu</u> elito	abi <u>e</u> rta
acu <u>e</u> nto	abu <u>i</u> erta	abu <u>e</u> lito
aru <u>o</u> y	acu <u>e</u> nto	acu <u>e</u> nto
alu <u>e</u> mán	alu <u>e</u> mán	alu <u>e</u> mán
abu <u>i</u> erta	aru <u>o</u> y	aru <u>o</u> y

<b>bor</b> racho	<b>bor</b> racho	bodrio
<b>bod</b> rio	<b>bod</b> rio	borracho
<b>ch</b> icano	<b>ch</b> icano	chicano
<b>cum</b> bia	<b>ch</b> olo	cholo
<b>ch</b> olo	<b>cum</b> bia	cumbia

<b>abuelito</b>	abuelito
<b>acento</b>	abierta
<b>arroyo</b>	acento
<b>alemán</b>	alemán
<b>abierta</b>	arroyo
<b>borracho</b>	borracho
<b>bodrio</b>	bodrio
<b>chicano</b>	chicano
<b>cumbia</b>	cholo
<b>cholo</b>	cumbia

4. Marca si la secuencia alfabética está correcta (C) o errada (E).

- a) ladino – latino ( )
- b) suiza – sur ( )
- c) vena – vino ( )
- d) frijol – filósofo ( )

- a) ladino – latino ( **c** )
- b) suiza – sur ( **c** )
- c) vena – vino ( **c** )
- d) frijol – filósofo ( **e** )

5. La secuencia de palabra indica un intervalo en una página de diccionario. Señala cual secuencia está en la misma página.

a) Para el intervalo entre **psicosis** – **puerco** el orden correcto es:

( ) puchero – pudrir

( ) pudrir – puesto

b) Para el intervalo entre **cotillón** – **crepúsculo** el orden correcto es:

( ) creer – criar

( ) crear – creer

**a) Para el intervalo entre **psicosis** – **puerco** el orden correcto es:**

( **x** ) puchero – pudrir

( ) pudrir – puesto (“**es**” depois de “**er**” fora do intervalo **dato**)

**b) Para el intervalo entre **cotillón** – **crepúsculo** el orden correcto es:**

( ) creer – criar (“**i**” depois do “**e**” – fora do intervalo **dato**)

( **x** ) crear - creer

6. De la lista que estamos trabajando hay dos palabras con el sufijo de diminutivo:

a) ¿Cuáles son?

b) ¿Cómo las encontramos en el diccionario?

**a) abuelito y palmerita**

**b) abuelo y palmera**

ladino – borracho – vino – chicano – abuelito – acento –  
frijol – arroyo – joder – cumbia – escaparse – rato – yanqui  
– palmerita – alemán – cholo – bodrio – abierta.

**Ahora, al revés**

7. Pon flexión a las palabras que te damos:

a) plural de frijol - \_\_\_\_\_

b) femenino de chicano - \_\_\_\_\_

c) plural de yanqui - \_\_\_\_\_

d) femenino de alemán - \_\_\_\_\_

- a) frijoles
- b) chicana
- c) yanquis
- d) alemana

## Ahora, trabajando los significados

08. Busca en el diccionario el significado de las palabras de la actividad n.7.



Caso tenha em sala de aula:  
WMF,  
Pons e  
Santillana,  
o professor terá o seguinte resultado:

a) frijol

WMF	-
Pons	<b>frijol</b> [fri'xol] <i>m</i> , <b>fríjol</b> [ˈfrixol] <i>m AmL</i> feijão <i>m</i>
Santillana	<b>fri.jol.</b> <i>m. Bot.</i> Fruto do feijoeiro. Feijão

b) chicano

WMF	-
Pons	-
Santillana	<b>chi.ca.no, na.</b> <i>adj.</i> Que reside nos Estados Unidos da América e tem origem mexicana. <i>U.t.c.s.</i>

\* *U.t.c.s.* Usa-se também como substantivo.

c) yanqui

WMF	<b>yanqui</b> [jáŋki] <i>adj-sm, f</i> ianque
Pons	<b>yanqui</b> [ˈfaŋki] <i>adj, mf</i> ianque <i>mf</i>
Santillana	<b>yan.qui.</b> <i>m.</i> Tratamiento dirigido ao natural ou habitante de qualquer lugar dos Estados Unidos. Ianque

## d) alemán

WMF	<b>alemán, -mana</b> [alemán, -mána] <i>adj-sm,f</i> alemão, -mã ▶ <i>sm alemán (idioma) alemão</i>
Pons (duas entradas)	<b>alemán</b> [ale'man] <i>m (lengua)</i> alemão <b>alemán, -ana</b> [ale'man, -ana] <i>adj, m, f</i> alemão, alemã <i>m, f</i>
Santillana	<b>ale.mán, ma.na.</b> <i>adj</i> 1. Pertencente ou relativo à Alemanha. Alemão, alemã. <i>s.</i> 2. O natural ou habitante da Alemanha. Alemão, alemã. <i>m.</i> 3. <i>Ling.</i> Idioma falado na Alemanha. Alemão.



Profesor: sugerimos que el profesor les pida a los alumnos que coloquen algunos artículos escritos en el cuadro o el profesor puede traerlos en diapositivas, si hay la oportunidad. Con estos pocos artículos podemos indicarles a los estudiantes lo que sigue (considerando las diferentes maneras de informaciones de cada diccionario):

- Información semántica: está dada entre paréntesis en la palabra “alemán” en WMF y Pons;
- Información pragmática: *AmL, Bot* (en frijol, Pons y Santillana); *Ling* (en alemán, santillana);
- Información gramatical: todos traen y fijar que siempre informan sobre la palabra anterior (profesor demuestra apuntando o haciendo una fecha).
- Abreviaturas: algunas son fáciles de identificarlas, pero, por ejemplo *U.t.c.s.*, el profesor puede aprovechar el momento y mostrarles a los alumnos que busquen esa información en la introducción del diccionario. (Así como las abreviaturas de las marcas de usos);
- La información de género;
- La separación de sílabas;
- La sílaba tónica: aparece subrayada en Santillana y en la transcripción fonética en WMF y Pons.

### 09. Se presenta la música a los alumnos.

#### No somos latinos - El cuarteto de nos

Pensarán que soy medio ladino

o que vivo borracho de vino

quieren hacerme creer estos cretinos

que los uruguayos somos latinos.

Hace un tiempo parecía joda  
que ser chicano esté de moda  
si me viera mi abuelito Arsenio  
cantando con acento caribeño.

Yo no digo "¡a está listo el poio",  
Ni "frijoles" ni "arroio"  
"ierba", "¡uio" ni "io io"

No me jodan más no somos latinos  
Yo me crié en la suiza del sur.

Yo no sé bailar ni cumbia ni salsa  
ni me escapé de Cuba en una balsa.  
Me parió en Montevideo mi mami  
yo no quiero ir a vivir a Miami.  
Hace rato en la radio, en la tele  
me pudrieron a son y a merengue  
No me hagan poner arisco  
y no quiero ir al show de Don Francisco

Y piensan  
los yanquis y los europeos  
somos un país bananero  
con palmeritas y calor.

No me jodan más no somos latinos  
Yo me crié en la suiza del sur.

En Colombia me decían gringo,  
o alemán en Santo Domingo  
Ni en Honduras, Panamá y Venezuela  
el Uruguay ni saben dónde queda.

Prefiero hablar con un filósofo sueco  
Que con un indio guatemalteco,  
y tengo más en común con un rumano  
que con un cholo boliviano.

Cuando leí "las venas abiertas"  
que era un bodrío me di cuenta  
y a la cuarta hoja me dormí.

No me jodan más no somos latinos  
Yo me crié en la suiza del sur.

Uruguayos a gozal!

joda

*De joder.*

1. f. Arg., Par. y Ur. Broma, diversión.
2. f. vulg. El Salv., Méx. y Ur. Molestia, contrariedad.
3. f. Ur. Daño, perjuicio.

*irse de joda*

1. loc. verb. Par. y Ur. Irse de juerga.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Irse de juerga – estar na / ir para farra

## 2ª propuesta

### Calentamiento global: mitos y realidades

Años atrás, la revista “Times” publicó un reportaje de portada titulado “Salvemos al Planeta Tierra”. Me pareció un título presuntuoso y que inducía a un error. Lo que está en riesgo no es el planeta Tierra, que en sus cuatro mil 600 millones de años de vida ha resistido todo tipo de catástrofes y amenazas: meteoritos, glaciaciones, terremotos, calentamientos, diluvios, etcétera. Lo que realmente está en peligro es la supervivencia del ser humano, que todavía no cumple dos millones de años de existencia, y desde ese punto de vista, es un recién llegado. De hecho, casi el 99% de las especies que alguna vez han existido ya no están. La pregunta es si el hombre se va a incorporar a esa inmensa mayoría que no supo o no pudo sobrevivir. Es cierto que a primera vista la evidencia sobre los efectos del calentamiento global parece confusa. Existen visiones optimistas que llaman a no preocuparse y otras que anuncian tiempos de catástrofes sin perjuicio de los intereses creados que subsisten detrás de ellas. Sin embargo, un estudio más sereno y objetivo permite separar la paja del trigo. El informe del Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC), preparado por 180 científicos y revisado por más de 2.000, presentado en enero de este año en París, permite arrojar mayores luces y mejor evidencia: desde la Revolución Industrial y acelerándose en los últimos 30 años, la temperatura promedio del aire y del mar se ha incrementado y se han agravado las olas de calor. De hecho, 11 de los últimos 12 años se ubicaron entre los más cálidos desde 1850. Han disminuido las capas de nieve e hielo y ha aumentado el nivel del mar. Ha cambiado el régimen de lluvias, generando mayores inundaciones, sequías y huracanes. Y, lo más grave, es que las más serias proyecciones futuras indican que estos peligrosos fenómenos tendrán a agravarse durante este siglo, generando severas y dañinas consecuencias para la vida humana. Hecha esta constatación, dramáticamente confirmada por la segunda parte del informe del IPCC y que demuestra que el 50% de América Latina se verá gravemente afectada por el calentamiento global, cabe hacerse algunas preguntas. ¿Es esto un fenómeno natural o es producto de la acción del hombre? Si el hombre es responsable, ¿cuáles son las acciones humanas que provocan o agravan el problema? ¿Quiénes son los principales responsables? ¿Cuáles serán las consecuencias? ¿Qué podemos hacer para evitar o mitigar esta amenaza? El informe del Panel Intergubernamental de Cambio Climático antes citado sube de 66 a 90% la probabilidad de que el principal causante sea el hombre, e identificó a los gases invernadero (quema de combustibles fósiles) y al cambio de uso del suelo (deforestación) como los principales villanos. Es indudable que la conducta humana en los últimos 30 años ha sido irresponsable y temeraria, y que llegó el tiempo de corregir los errores, enmendar rumbo y recuperar el tiempo perdido. Después de todo, la Tierra y la naturaleza son un don de Dios y debiéramos considerarlo no una herencia de nuestros padres, sino un préstamo de nuestros hijos. Ellos no tienen por qué conocer las cordilleras nevadas, los glaciares, los bosques nativos, los ríos cristalinos o los osos polares solamente en los libros de historia. Y esto es una enorme responsabilidad de aquí y ahora. Sebastián Piñera [www.editorial.elmercurio.com](http://www.editorial.elmercurio.com).

¿Qué deben hacer los estudiantes?

1º. Encontrar la palabra *arrojar* en [www.wordreference.com/espt/](http://www.wordreference.com/espt/)

2ª. Tomar nota de los sentidos y seleccionar cual se aplica al texto leído:

“[...] presentado en enero de este año en París, permite arrojar mayores luzes y mejor evidencia [...]”

3º Hacer lo mismo con la palabra *luz*.

¿Qué debe hacer el profesor?

En el momento que buscan la palabra *arrojar*

1º. Ayudar al alumno a entender las diversas informaciones que trae el diccionario.

2ª. Ayudar al alumno a verificar si es posible algún significado para el contexto seleccionado “*arrojar mayores luces*” o si tendrá que buscar *luz*, también.

¿Qué debe hacer el profesor?

En el momento que buscan la palabra *luz*

1º. Ayudar al alumno a entender las diversas informaciones que trae el diccionario.

2ª. Ayudar al alumno a encontrar cuál de los equivalentes cabe para el contexto seleccionado.

3º En este caso, ayudar al alumno a observar que el diccionario presenta colocaciones, y que *luz* utilizada con la palabra *arrojar* forma una colocación: *arrojar luz*.

The image shows a screenshot of a bilingual dictionary interface. On the left, the word 'arrojar' is selected, with options for 'ESPAÑA' and 'ARGENTINA'. The definition for 'arrojar' is provided in Spanish and Portuguese. On the right, the word 'luz' is selected, with options for 'ESCUCHAR' and 'ARGENTINA'. The definition for 'luz' is provided in Spanish and Portuguese, including various inflections and examples.

Observação:

Essa atividade foi desenvolvida para incentivar o aluno a observar (ler) todas as equivalências (ou acepções) da palavra que está pesquisando. No caso da expressão em questão, nem sempre o dicionário irá contemplá-la (o dicionário online wordreference a apresenta, no verbete da palavra *luz*), alguns dicionários impressos que procuramos não apresenta essa expressão exata, também não está presente nos dicionários da *Real Academia Española* (<http://dle.rae.es/?id=NkAteAU|NkDuImp>), nem no dicionário clave (<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>), porém o que se pretende é que o estudante leia todas as informações no intuito de conseguir chegar ao equivalente mais adequado para esse tipo de construção.

Se puede dar continuidad a la actividad:

- El profesor puede seleccionar otras palabras o
- Los estudiantes eligen la palabra a que quieren acceder.

Cuando terminen la búsqueda, los grupos presentan lo encontrado.

¡Profesor!



Continuando.... @

Después que encontraron los significados que están relacionados al texto leído, los alumnos eligen otro equivalente. Con este otro equivalente, el grupo deberá buscar o elaborar un contexto de uso utilizando el mecanismo de búsqueda Google.com

Por fin, todos deben presentar los resultados.

¡Profesor!



Continuando.... @ .... de otra manera

Después que encontraron los significados que están relacionados al texto leído, los alumnos buscan las palabras seleccionadas (arrojar, luz, ...) en el diccionario de la Real Academia Española [www.rae.es](http://www.rae.es)

Deben unir los equivalentes a las correspondientes acepciones.

- ❖ Verificar esquema 2 para utilizar este diccionario.

Por fin, todos deben presentar los resultados.

### Trabajo del colegio

Hijo: Mamá tengo que hacer un trabajo sobre la preservación del planeta, ¿Cómo debo hacerlo?

Madre: Bueno, hijo, primero debes buscar informaciones en la biblioteca. También puedes usar algunas páginas web para complementar el trabajo.

Hijo: ¿Crees que debo usar aquel libro de historia natural?

Madre: Sí, creo que debes echar una mirada. Pude que tenga algo interesante.

Hijo: tengo que terminar este trabajo hoy, creo que voy a investigar en revistas también.

Madre: Un buen trabajo proviene de una buena investigación, creo que debes investigar la mayor cantidad de información posible.

Hijo: Sí, lo voy a llevar al cabo.

CASTRO, Francisca et al. *Nuevo ven 1*. Madrid: Edelsa, 2003.

¿Qué deben hacer los estudiantes?

- 1º. Encontrar la palabra  *echar*  en [www.wordreference.com/espt/](http://www.wordreference.com/espt/) o <http://es.pons.com/traducci%C3%B3n>
- 2ª. Tomar nota de los sentidos y seleccionar cual se aplica al texto leído:  
“Sí, creo que debes echar una mirada. Pude que tenga algo interesante.”
- 3º Hacer lo mismo con la palabra  *mirada* .

¿Qué debe hacer el profesor?

En el momento que buscan la palabra  *echar*

- 1º. Ayudar al alumno a entender las diversas informaciones que trae el diccionario (Observar esquema 1).
- 2ª. Ayudar al alumno a encontrar cuál de los equivalentes cabe para el contexto seleccionado en el texto.

¿Qué debe hacer el profesor?

En el momento que buscan la palabra  *mirada*

- 1º. Ayudar al alumno a entender las diversas informaciones que trae el diccionario.
- 2ª. Ayudar al alumno a encontrar cuál de los equivalentes cabe para el contexto seleccionado en el texto.
- 3º En este caso, ayudar al alumno a observar que el diccionario presenta colocaciones, y que  *echar*  utilizada con la palabra  *mirada*  forma una colocación:  *echar una mirada* .

Se puede dar continuidad a la actividad:

- El profesor puede seleccionar otras palabras (por ejemplo: llevar al cabo) o
- Los estudiantes eligen la palabra a que quieren acceder.

Cuando terminen la búsqueda los grupos presentan lo encontrado.

\*\*\*\*\*

### 3ª propuesta

#### La rebeldía juvenil

Los jóvenes con toda su viva imaginación, su capacidad creadora, su rapidez de reflejos, fácil memoria y su propensión al entusiasmo viven en un mundo rígido, llevado por los mayores, a los cuales **se enfrentan**.

**Rechazan** la sociedad establecida y dentro de ella, sus **lacas** y, en muchas ocasiones, también sus **logros**. Por eso se marginan a veces, entendiendo de modo diametralmente opuesto a los adultos las grandes cuestiones de la vida: amor, trabajo, religión. En esta oposición son tan dogmáticos como los adultos en su seguridad instalada.

En síntesis, los jóvenes se quejan de falta de libertad la opresión de la sociedad de consumo y los adultos les acusan de falta de responsabilidad.

PAEZ, Claudia. *La realidad de los jóvenes de hoy y su entorno*. 2012. Disponible em: <<http://losinteresesdelosjovenes.blogspot.com.br/>>. Acceso em 28 de mar. de 2016.

#### Vamos a trabajar el vocabulario

##### 1. ¿Cómo encontramos en el diccionario las palabras destacadas en el texto?

enfrentarse, rechazar, lacra, logro

##### 2. Busca las palabras en un diccionario monolingüe y toma nota de la definición que quepa para el sentido del texto.

enfrentarse – hacer frente, desafiarse u oponerse

rechazar – no aceptar o no admitir

lacra – es un defecto

logro – éxito o realización perfecta

“ejemplos del diccionario clave”

##### 3. ¿Qué significa decir que los jóvenes son tan “dogmáticos” como los adultos?

Que son tan “inflexibles en sus opiniones y las mantienen como verdades firmes que no admiten duda ni contradicción”.

\*\*\*\*\*

### 4ª propuesta

Con esta historieta de Gaturro, puedes pedir que cada alumno (o pareja o grupo) trabaje con una parte y después al final juntar las cinco partes que forman la historieta.



### 1. Busca la palabra “aunque” en el diccionario.

Oportunidade para que o aluno perceba como produzir uma concessão e, conseqüentemente, as correlações verbais. Por exemplo: presente do subjuntivo com futuro “aunque haga frío, saldré”. Entre outros casos.

### 2. Busca la palabra “venir” en el diccionario.

#### a) ¿Qué significados encontraste?

Professor, procure instigar o aluno a buscar não só o equivalente mais comum (ou primeiro equivalente encontrado), mas outras possibilidades semânticas.

#### b) ¿Cuál es el más adecuado para la expresión “venir mal”?

Oportunidade para o professor fazer o aluno entender que, traduzir de forma literal, nem sempre chegaremos ao resultado esperado, é preciso entender a língua e suas particularidades de construção e uso. No caso da tira: “aunque no vendría mal”, ou seja, instruir o aluno com relação “vendría – venir” (vir mal) e questionar como nos expressamos em português. Sugestão: não seria má ideia.

### 3. ¿Por qué Gordi concluye que “Aunque no vendría mal un poco de contacto con la naturaleza”? ¿A él realmente le gusta ir a la montaña? Explica en español.

O professor deve fazer os alunos perceberem que na realidade Gordi gostou da ideia porque não terá gastos.



### 1. Busca las palabras “pradera” y “chivo”. Di cuáles son los significados.

#### a) Alguna de esas palabras forma expresión con otra palabra, di ¿cuál es?

Neste caso, o professor incentiva o uso do dicionário para encontrar os possíveis significados.

2. Las palabras “cabañita” y “abuelito” están en diminutivo. Generalmente ¿cómo debemos buscarlas en el diccionario?

a) Búscalas y di qué significan y si hay expresiones con ellas.

Incentivar, de forma positiva, o uso do dicionário para encontrar os possíveis significados.



1. Busca en el diccionario la palabra “plomo” y verifica el significado.

Sabemos que el sufijo “azo(a)” es responsable por el aumentativo de una palabra, ¿qué podemos inferir del significado de “plomazo”?

Não é todo dicionário que contempla a palavra “plomazo”. Por isso: professor, comece pela palavra “plomo” e tente levar o aluno a inferir o significado presente na tira.

No dicionário online da “Real Academia” encontramos o significado de “plomazo” com a marca de palavra coloquial: *Persona o cosa pesada o molesta.*

2. ¿Quién habla: “Basta, plumazo”?

Permitir entre os alunos a discussão e a imaginação para responderem.

a) ¿Qué concluye Gaturro? Explica en español.



1 Qué significa “mirar al cielo”.

Olhar o céu

a) Busque expresiones con la palabra “mirar” y di qué significan.

2. Busca la palabra “chiste”. ¿Qué significa?

a) Di qué expresiones encontraste con “chiste” y qué significan.



GATURRO. DZWONIK, Cristian.

Disponível em: <<http://www.gaturro.com/>>. Acesso em 27 de mar de 2016.

1. Ojo para la palabra “extraño”. En la historieta:

a) ¿Se trata de un verbo o de un sustantivo? ¿Cómo la buscamos en el diccionario?

Trata-se de um verbo, buscamos pelo infinitivo: *extrañar*.

b) ¿Qué significado tiene esa palabra en la historieta?

*Sentir falta*

c) ¿Qué otro significado tiene esa palabra? Explica a tus compañeros en español.

Professor, faça o aluno perceber que “extraño” também pode ser sustantivo (dependendo do contexto). E que pode ter o sentido de “estranho” (diferente) e de “saudade”.

\*\*\*\*\*

## 5ª propuesta

Otra actividad que se puede proponer con la historieta anterior es un juego:

1º. Diles a los alumnos que deben a formar dos grupos.

2º. Los grupos van a definir/ dar pistas las palabras abajo (deben intentar escribir más de una).

Grupo A: año, vacaciones, playa, pradera, naturaleza, carpa, verdad.

Grupo B: montaña, bicho, luz, alojamiento, lago, bosque, chiste.

3°. A continuación van a decir la definición/las pistas creadas para el equipo contrario que tendrá que adivinar la palabra y viceversa. El profesor marca los puntos.

4°. Al final, entrega/ muestra la historieta e conversa con los alumnos sobre el tema. O les pasa las siguientes preguntas para que respondan.

a) ¿Qué haces en las vacaciones?

b) ¿Con quién pasas las vacaciones?

c) ¿Qué significa “descansar” para ti? ¿Es quedarse sin hacer nada? o ¿es hacer actividades diferentes de las que acostumbras hacer? Explica en español.

\*\*\*\*\*

## 6ª propuesta

### Para observar el número

Lee la historieta abajo para desarrollar las actividades.



Ilustraciones y personajes son propiedad de Joaquín Salvador Lavado

<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras2.htm>

Acesso em: 09 de março de 2016.

1. Busca la palabra “crisis” en el diccionario y observa los diversos significados que tiene. Toma nota del significado que cabe en la historieta.

### **Profesor, ¡ojo!**

Cada diccionario te dará una respuesta. Sigue algunas sugerencias:

Pons dicionário escolar espanhol – resposta que o aluno obtém: significa crise.

Dicionário escolar WMF – resposta que o aluno obtém: significado de crise (mal momento).

2. En el último globo de la historieta, la palabra “crisis” está acompañada del artículo “la”. ¿Qué indica eso?

( x ) singular

( ) plural

Busca si el diccionario nos ofrece ese tipo de información. ¿Cómo escribimos la palabra en singular y cómo hacemos su plural?

Aquí el profesor explica al alumno (le hace recordar) que encontramos las palabras en el diccionario en singular, en este momento pide al alumno que observe si el diccionario trae ese tipo de información o no.

Sugerencias (grifo nosso):

crisis ['krisis] f **inv** crise *f*;  
c. aguda crise aguda; c. económica crise econômica; c. nerviosa crise nervosa

Gran diccionario español-portugués português-espanhol © 2001 Espasa-Calpe:

Pons dicionário escolar espanhol – resposta que o aluno obtém: ***f inv***.

Dicionário escolar WMF – resposta que o aluno obtém: *sf*.

Observe que somente o Gran diccionario español-portugués português-espanhol online e o dicionário pons trouxeram a informação “**inv**”. O dicionário WMF não disse que é invariável.

O professor deve orientar o estudante que essa abreviatura significa “invariável”. Deve levar o estudante na página inicial (geralmente, lista de abreviatura) do dicionário para verificar que pode encontrar o que significa.

Si todos tienen la oportunidad de acceder al diccionario bilingüe *wordreference*, el profesor les ayuda a entender lo que sigue:

- ✓ “crisis” el lema en español se trata de palabra femenina “f”.
- ✓ Luego delante hay la abreviatura “inv” que indica invariable, o sea siempre usamos “crisis” con la “s” al final, ya que él aprendiente brasileño puede pensar que la “s” final se trata de un plural.
- ✓ En la secuencia, la palabra en portugués “crise” seguida de la información gramatical “f” femenina.
- ✓ Aprovecha la oportunidad para enseñarles y comentar las locuciones:
  - crisis aguda
  - crisis económica
  - crisis nerviosa

\*\*\*\*\*

### Con el diccionario clave (monolingüe)

crisis cri·sis

(pl. crisis)

s.f.

1 Situación caracterizada por un cambio importante en el desarrollo de un proceso: El enfermo ha superado la crisis y parece que mejora.

2 Situación complicada de un asunto o de un proceso, en la que está en duda la continuación, la modificación o el cese de estos: El Gobierno dijo que, debido a la crisis internacional, los sueldos no subirían lo esperado.

3 Escasez o carestía: La crisis del petróleo ha provocado un aumento del precio de la gasolina.

**ETIMOLOGÍA** Del latín *crisis*, y este del griego *krísis* (decisión).

Diccionario Clave

- ✓ El profesor les enseña a los estudiantes que aparece la separación de sílaba (en verde, lo destacamos nosotros).
- ✓ Abajo del lema aparece el plural (en rojo, lo destacamos nosotros), les hace notar que está igual que el lema, así que la palabra es la misma en singular y el plural.

Después que el profesor les hace observar esta cuestión morfológica, pasa a la semántica. Observa junto a los estudiantes los significados de la palabra y sugiere la actividad 3.

3. Pide a los alumnos que hagan una frase con la palabra “crisis” o que la busquen en otro texto.

4. Ahora al revés: ¿Cómo se dice en español “apontador de lápiz”?

*Haz que los alumnos busquen en el diccionario bilingüe la palabra.*

Espera-se que o aluno encontre: *sacapuntas*

5. Pon la palabra en plural. *Los sacapuntas*

Si tienen la oportunidad de usar *wordreference*, así lo tendrán:

6. Haz encontrado algún otro sentido para la palabra “apontador”?

- *Los alumnos dicen los otros significados.*
- *Y el profesor toma nota en la pizarra.*
- *Pueden al final, juntos crear frases con los diversos significados, o leer los ejemplos que trae el diccionario si hay ejemplos de uso en el diccionario.*

Português-Español

## apontador

em inglês | em contexto | imagens

Gran diccionario español-portugués portugués-español © 2001 Espasa-Calpe:

**apontador, a** [apoˈtaˈdoɾ, ra]

**I** *m, f*

1. apuntador *m, -a f.*
2. (para a padreação de animal) mamporrero *m, -a f.*

**II** *apontador m*

1. (de lápiz) sacapuntas *m inv.*
2. (de relógio) manecilla *f*, aguja *f*

**apontador** também foi encontrado nestas entradas:  
Español:  
apuntador - sacapuntas - traspunte

- ✓ Así que encuentren la palabra el profesor les pide a los alumnos que hagan una frase con la palabra. Verifica como salió el resultado y la capacidad de comprensión del diccionario.
- ✓ En seguida les explica: llamar la atención para el ítem **II (1) (de lápiz) sacapuntas m inv.** Palabra masculina invariable – el sacapuntas, los sacapuntas. Diles que cuando no conocen una palabra, al buscarla es posible no solo saber el significado, sino también adecuarla con relación a su plural, género, etc. En este caso, la misma palabra va con “el” (singular) y “los” (plural).
- ✓ El profesor aprovecha la oportunidad para juntos discutir los otros contextos.

\*\*\*\*\*

### 7ª propuesta

#### Para observar el género



Ilustraciones y personajes son propiedad de Joaquín Salvador Lavado

<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras2.htm>

Acesso em: 09 de março de 2016

1. Busca en el diccionario la palabra “leche” y di cuál de los significados está apropiado para el que se encuentra en la historieta. **leite**
2. Di si es una palabra femenina o masculina (mira el diccionario). **femenina**

3. Continúa con el diccionario: ¿Cuáles otros significados encontraste para la palabra leche?

Pons dicionário escolar espanhol Leche condensada, leche desnatada, leche entera (leite integral), leche en polvo, ¡leches! (inf. que droga), ser la leche (inf. ser o fim da picada), darse una leche (golpe – inf. dar uma porrada/ bofetada), estar de mala leche (humor - inf. estar de mau humor).

4. Marca la opción que no hay error.

a) Alguien se había tomado toda la leche.

b) Moje con agua el recipiente antes de hervir la leche. Así evitará que quede **pegado** en el fondo.

c) Hace ya muchos años que no pruebo la leche **nevado**.

d) Leche **frito** (preparada con leche, mantequilla, canela, azúcar, harina...)

5. Los estudiantes deben exponer lo que encontraron. En este momento el profesor pide que en parejas elijan una de las expresiones encontradas y construyan una situación/ un pequeño texto.

En este momento, estimule el uso del diccionario bilingüe activo (portugués-español).

\*\*\*\*\*

### 8º propuesta



Profesor: Las palabras trabajadas aquí nos llevan a la música “No pares” de RBD.

1. Los alumnos van a buscar las palabras en el diccionario, leer los significados y unir las columnas abajo.

1. censurar	( 5 ) desear, anhelar algo.
2. rendir	( 3 ) moverse por el aire, sobresalir.
3. volar	( 6 ) humillar, maltratar.
4. alzar	( 1 ) someter a prohibición, criticar o juzgar negativamente.
5. soñar	( 4 ) elevar, esforzar, tener(la) firme.
6. pisotear	( 2 ) admitir algo, entregarse.

2. Fíjate en los dos verbos abajo:

Quedar
Quedarse

a) ¿Cuál es la diferencia? El uso del pronombre

b) Ojo para el significado.

Quedar: situar
Quedarse: permanecer por un tiempo

c) Completa con la forma adecuada indicada entre paréntesis.

I. El hombre \_\_\_\_\_ en los rincones observando. (queda / **se queda**)

II. Cerca de ese lugar \_\_\_\_\_ el lago Tarapoto, hábitat de los delfines rosados. (**queda** / se queda)

d) En la frase “I” sustituya “el hombre” por los pronombres abajo:

Yo - Yo me quedo

Nosotros - Nosotros nos quedamos

3. Pon atención a las frases abajo y reflexiona sobre qué idea quieren transmitir. Escribe en español para después contarles a tus compañeros.

**Profesor**, haz que los alumnos usen el diccionario portugués-español cuando sea necesario para expresar sus opiniones. Puede entregarles una frase para cada pareja de alumnos (hay que prepararlas antes de la clase, puedes traerlas impresas en papelitos o ponerlas en la pizarra y dividir la clase).

“Nadie puede pisotear tu libertad”

“No tengas miedo a volar”

“No construyas muros en tu corazón”

“Pon las alas contra el viento, no hay nada que perder”

“No te quedes con el nombre escrito en la pared”

“Lo que hagas siempre hazlo por amor”

Los alumnos leen lo que han escrito sobre las frases.

4. Después que los alumnos expresen sus opiniones, el profesor les entrega la letra de la canción con huecos para llenar mientras escuchan la música..

### No Pares - RBD

Nadie puede pisotear tu libertad  
Grita fuerte por si te quieren callar  
Nada puede detenerte si tú tienes fe  
No te quedes con tu nombre  
Escrito en la pared, en la pared

Si censuran tus ideas ten valor  
No te rindas nunca, siempre alza la voz  
Lucha fuerte y sin medidas  
No dejes de creer  
No te quedes con tu nombre  
Escrito en la pared  
En la pared

No pares, no pares, no  
No pares nunca de soñar (2x)  
No tengas miedo a volar  
Vive tu vida

No construyas muros en tu corazón  
Lo que hagas siempre hazlo por amor  
Pon las alas contra el viento, no hay nada que perder  
No te quedes con tu nombre  
Escrito en la pared no

No pares, no pares, no  
No pares nunca de soñar (2x)  
No tengas miedo a volar  
Vive tu vida

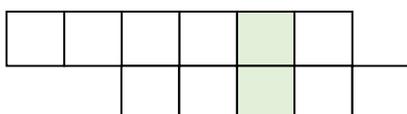
\*\*\*\*\*

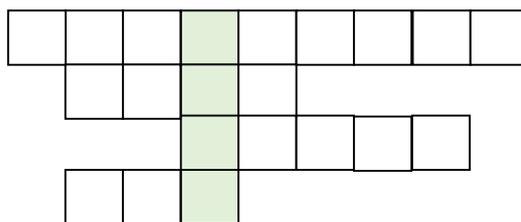
### 9ª propuesta

#### Crucigrama

Las palabras de esta actividad son “falsos amigos” de la lengua española.

Busca primero la palabra central (usa el diccionario): movimiento repentino con el que impulsa alguien hacia arriba.





Confirma con tú profesor la palabra: **brinco**

1. Utensilio que usamos para barrer. **escoba**
2. Lo contrario de corto. **largo**
3. Conjunto de cuchillo, cuchara y tenedor. **cubiertos**
4. La comida que se hace al atardecer o por la noche. **cena**
5. Acción que permite pasar un líquido y separarlo de las partes más gruesas. **colar**
6. Mamífero de gran tamaño con pelaje abundante, puede habitar lugares fríos. También hay juguete y es de peluche. **oso**

\*\*\*\*\*

### 10ª propuesta

#### Derivación (GARCÍA, 1999)

Agrupar cada palabra con su significado correspondiente:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| a. destructor     | 1. ( <b>e</b> ) “Acción de construir”                     |
| b. destrucción    | 2. ( <b>c</b> ) “Que puede ser destruido”                 |
| c. destruible     | 3. ( <b>a</b> ) “Que destruye”                            |
| d. reconstrucción | 4. ( <b>h</b> ) “Empresa que se dedica a la construcción” |
| e. construcción   | 5. ( <b>d</b> ) “Acción de reconstruir”                   |
| f. constructor    | 6. ( <b>f</b> ) “Que construye”                           |
| g. construible    | 7. ( <b>b</b> ) “Acción de destruir”                      |
| h. constructora   | 8. ( <b>g</b> ) “Que puede ser construido”                |

Essas atividades foram elaboradas para a dissertação do mestrado, juntamente com a proposta do guia teórico-metodológico para uso do dicionário.

✓ **Traballar com um fragmento do livro *El principito***

O professor entrega um conjunto de palabras con dúas columnas para lematizá-las e em seguida colocá-las en ordem alfabética. Deverá explicar aos alunos que non encontramos os substantivos ou adxetivos no plural, no diminutivo, ou os verbos conjugados, explicar que o dicionário pode ofrecer esa información, mas que, cuando procurarmos a palabra, ela estará sem esas flexões. O professor pode dar algúns exemplos no quadro. Peça que os alunos trabalhem en pares, assim un dicionário será suficiente para dous alunos (caso non haja moitos exemplares). Vejamos como ficaria o primeiro paso.

1°. Pon en la segunda columna la manera en que encontramos estas palabras en el diccionario (algunas ya están como las encontramos).

2°. En la tercera columna van a poner en orden alfabético las palabras, pues así ellas suelen presentarse en los diccionarios.

dijo	decir	afilada
cortésmente	cortés	aguja
raíces	raíz	arena
molesta	molestar	azar
subió	subir	cortés
rodilla	rodilla	decir
taburete	taburete	desdichado
agujas	aguja	estupefacto
rocas	roca	hierba
afiladas	afilada	llorar
azar	azar	mirar
raro	raro	molestar
seco	seco	puntiagudo
puntiagudo	puntiagudo	quizá
salado	salado	raíz
sucedió	suceder	raro
arenas	arena	roca

rutas	ruta	rodilla
miró	mirar	ruta
estupefacto	estupefacto	salado
desdichado	desdichado	seco
semejantes	semejante	semejante
vejada	vejar	subir
quizá	quizá	suceder
tendido	tender	taburete
hierba	hierba	tender
lloró	llorar	vejar

O professor ajuda os alunos com a atividade, pois algumas palavras são verbos no passado e, dependendo do grupo de estudantes, pode ser que estes ainda não conheçam o pretérito, tornando-se mais difícil para o aluno lematizar, por exemplo, *dijo*. Caso aplique essa atividade para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e esses alunos ainda não tiveram a oportunidade de ter contato com a língua espanhola em sala de aula, talvez não conheçam esses verbos conjugados (os irregulares que costumam ser bem diferentes). Ao final, pode pedir para que um aluno faça a leitura de como ficou a coluna lematizada, e outro aluno faz a leitura da coluna em ordem alfabética.

Vale ressaltar que as palavras selecionadas para esse quadro fazem parte de um fragmento da obra *El pincipito*, que será entregue posteriormente aos alunos, portanto, elas foram selecionadas de forma aleatória observando, apenas, o critério e hipótese de que poderia ser um vocabulário que o aluno não conhecesse e que o fizesse ir ao dicionário consultá-las.

Em seguida, o professor pede que os alunos dividam essas palavras em quatro colunas: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Com isso, o professor orienta que o dicionário nos oferece a informação da classe gramatical da palavra, deve explicar também que precisamos estar atentos, pois dentro do contexto pode ser que essas classes não sejam as mesmas. O professor pode dar um exemplo. O professor pergunta aos alunos qual a classe gramatical de *limpio*, provavelmente os alunos vão dizer que se trata de um adjetivo. Coloca as seguintes frases no quadro: *Tengo la consciencia limpia* e *El chico siempre juega limpio con sus amigos*. Faz os alunos observar que *limpio*, na primeira oração, está dando uma qualidade à consciência (é um adjetivo) e que na segunda está dando qualidade ao verbo (é um advérbio).

A segunda parte da atividade ficaria da seguinte forma:

3°. Separa los sustantivos y ponlos en la primera columna, los adjetivos en la segunda, los verbos en la tercera columna y el adverbio en la cuarta.

Sustantivos	Adjetivos	Verbos	Adverbio
aguja	afilado	decir	quizá
arena	cortés	llorar	
azar	desdichado	mirar	
hierba	estupefacto	molestar	
raíz	largo	subir	
roca	puntiagudo	vejar	
rodilla	raro		
ruta	salado		
taburete	seco		
	semejante		
	tendido		

O professor segue orientando os alunos e ajudando-os a encontrar as palavras no dicionário, junto com esse passo da divisão das classes gramaticais em colunas, já poderia, também, realizar a atividade quatro.

4°. Cada pareja va a trabajar un grupo de palabra. El profesor hace la división y explica la actividad. Deberán buscar todos los posibles sentidos de esas palabras y escribir pequeños textos con los diferentes conjuntos de palabras.

O professor pode dividir a sala em grupos para essa atividade, assim ganha tempo e depois os alunos têm a possibilidade de fazer uma exposição oral. Nesse caso, se a sala tem um número grande de alunos, pode dividir determinado número de alunos para trabalharem: alguns trabalham com os substantivos, outros com os adjetivos e outro grupo com os verbos e advérbios.

Realiza a atividade cinco.

5°. Las parejas presentan los sentidos encontrados y los textos elaborados.

O professor organiza de forma que seja possível todos falarem.

Realiza a atividade número seis.

6°. El profesor les entrega el texto a los alumnos. Hacen la lectura juntos y seleccionan el sentido de las palabras para el texto que están leyendo.

Para essa atividade, o professor tem outra opção: completar espaços em branco.

Apresentamos o texto na íntegra para o professor e, em seguida, o que deve ser entregue ao aluno.

### XVIII

El principito atravesó el desierto y no encontró más que una flor: Una flor de tres pétalos, una flor de nada...

— Buenos días — **dijo** el principito.

— Buenos días — dijo la flor.

— ¿Dónde están los hombres? — preguntó **cortésmente** el principito. Un día la flor había visto pasar una caravana.

— ¿Los hombres? Creo que existen seis o siete. Los he visto hace años. Pero no se sabe nunca dónde encontrarlos. El viento los lleva. No tienen **raíces**. Les **molesta** mucho tenerlas.

— Adiós — dijo el principito.

— Adiós — dijo la flor.

### XIX

El principito **subió** a una alta montaña. Las únicas montañas que había conocido eran los tres volcanes que le llegaban a la **rodilla**. Usaba el volcán apagado como **taburete**. “Desde una montaña alta como ésta, se dijo, veré de un golpe todo el planeta y todos los hombres...” pero sólo vio **agujas de rocas bien afiladas**.

— Buenos días — dijo al **azar**.

— Buenos días... Buenos días... Buenos días... — respondió el **eco**.

— ¿Quién eres? — dijo el principito.

— Quién eres... quién eres... — respondió el eco.

— Sed amigos míos, estoy solo — dijo el principito.

— Estoy solo... estoy solo... estoy solo... — respondió el eco.

“¡Que planeta **raro!**, pensó entonces. Es **seco**, **puntiagudo** y **salado**. Y los hombres no tienen imaginación. Repiten lo que se les dice... En mi casa tenía una flor: era siempre la primera en hablar...”

### XX

Pero **sucedío** que el principito, habiendo caminado **largo** tiempo a través de **arenas**, de rocas y de nieves, descubrió al fin una ruta. Y todas las **rutas** van hacia la morada de los hombres.

— Buenos días — dijo.

Era un jardín florido de rosas.

— Buenos días — dijeron las rosas.

El principito las **miró**. Todas se parecían a su flor.

— ¿Quiénes sois? — les preguntó **estupefacto**.

— Somos rosas — dijeron las rosas.

— ¡Ah! — dijo el principito.

Y se sintió muy **desdichado**. Su flor le había contado que era la única de su especie en el universo. Y he aquí que había cinco mil, todas **semejantes**, en un solo jardín.

“Se sentiría bien **vejada** si viera esto, se dijo; tosería enormemente y aparentaría morir para escapar al ridículo. Y yo tendría que aparentar cuidarla, pues, si no, para humillarme a mí también, se dejaría verdaderamente morir...”

Luego se dijo aún: “Me creía rico con una flor rosa y mis tres volcanes que me llegan a la rodilla, uno de los cuales **quizá** está apagado para siempre. Realmente no soy un gran príncipe...” Y, **tendido** sobre la **hierba**, **lloró**.

*El principito* (p. 72-77)

Apresentamos, a seguir, como ficaria o texto dividido em três partes para a atividade de completar espaços em branco.

### 1ª parte

Completa el fragmento del texto con las palabras del recuadro.

raíces	dijo	molesta	cortésmente
--------	------	---------	-------------

El principito atravesó el desierto y no encontró más que una flor: Una flor de tres pétalos, una flor de nada...

— Buenos días — \_\_\_\_\_ el principito.

— Buenos días — dijo la flor.

— ¿Dónde están los hombres? — preguntó \_\_\_\_\_ el principito. Un día la flor había visto pasar una caravana.

— ¿Los hombres? Creo que existen seis o siete. Los he visto hace años. Pero no se sabe nunca dónde encontrarlos. El viento los lleva. No tienen \_\_\_\_\_. Les \_\_\_\_\_ mucho tenerlas.

— Adiós — dijo el principito.

— Adiós — dijo la flor.

### 2ª parte

Completa el fragmento del texto con las palabras del recuadro.

taburete	puntiagudo	azar	subió	afiladas	eco	raro
----------	------------	------	-------	----------	-----	------

El principito \_\_\_\_\_ a una alta montaña. Las únicas montañas que había conocido eran los tres volcanes que le llegaban a la rodilla. Usaba el volcán apagado como \_\_\_\_\_. “Desde una montaña alta como ésta, se dijo, veré de un golpe todo el planeta y todos los hombres...” pero sólo vio agujas de rocas bien \_\_\_\_\_.

— Buenos días — dijo al \_\_\_\_\_.

— Buenos días... Buenos días... Buenos días... — respondió el \_\_\_\_\_.

— ¿Quién eres? — dijo el principito.

— Quién eres... quién eres... — respondió el eco.

— Sed amigos míos, estoy solo — dijo el principito.

— Estoy solo... estoy solo... estoy solo... — respondió el eco.  
 “¡Que planeta \_\_\_\_\_!, pensó entonces. Es seco, \_\_\_\_\_ y salado. Y los hombres no tienen imaginación. Repiten lo que se les dice... En mi casa tenía una flor: era siempre la primera en hablar...”

### 3ª parte

Completa el fragmento del texto con las palabras del recuadro.

miró	desdichado	largo	quizá	tendido	rutas
------	------------	-------	-------	---------	-------

Pero sucedió que el principito, habiendo caminado \_\_\_\_\_ tiempo a través de arenas, de rocas y de nieves, descubrió al fin una ruta. Y todas las \_\_\_\_\_ van hacia la morada de los hombres.

— Buenos días — dijo.

Era un jardín florido de rosas.

— Buenos días — dijeron las rosas.

El principito las \_\_\_\_\_. Todas se parecían a su flor.

— ¿Quiénes sois? — les preguntó estupefacto.

— Somos rosas — dijeron las rosas.

— ¡Ah! — dijo el principito.

Y se sintió muy \_\_\_\_\_. Su flor le había contado que era la única de su especie en el universo. Y he aquí que había cinco mil, todas semejantes, en un solo jardín.

“Se sentiría bien vejada si viera esto, se dijo; tosería enormemente y aparentaría morir para escapar al ridículo. Y yo tendría que aparentar cuidarla, pues, si no, para humillarme a mí también, se dejaría verdaderamente morir...”

Luego se dijo aún: “Me creía rico con una flor rosa y mis tres volcanes que me llegan a la rodilla, uno de los cuales \_\_\_\_\_ está apagado para siempre. Realmente no soy un gran príncipe...” Y, \_\_\_\_\_ sobre la hierba, lloró.

Pode entregar-se as três partes acima, separadamente, às duplas de alunos e, em sequências diferentes, um a cada vez. Ao final pede-se que os alunos coloquem o texto em ordem e, ao final, todos fazem a leitura.

#### Para o professor:

Essa atividade pode ser trabalhada na primeira série do Ensino Médio, assim aproveita para introduzir o uso do dicionário. O professor pode explicar que as classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) solicitadas nessa atividade funcionam como aprendemos na língua portuguesa, já que se trata de uma atividade que o professor estará realizando juntamente com os alunos, mediando a busca das palavras no dicionário, bem como a montagem dos quadros para lematização, ordem alfabética e separação das classes gramaticais.

\*\*\*\*\*

A elaboração das atividades que seguem, estão baseadas em Heyns Jantz (2012):

## La ortografía

Os alunos podem usar o dicionário para tirar dúvidas de ortografia. Por exemplo: acentos diacríticos, estrangeirismos, palavras homônimas, etc.

### Actividades

1. Busca en tu diccionario las palabras. Observa la diferencia y descríbela. Después pon el ejemplo que el diccionario trae para el uso de esa palabra. Si el diccionario no trae el ejemplo de empleo de esa palabra, pon tú mismo uno.

#### Espanhol - português

té	
te	

tasa	
taza	

baca	
vaca	

#### Homónimos de género:

EL orden / La orden

El capital / La capital

EL cabeza / La cabeza

El cura / La cura

El cometa / La cometa

Otras más:

Lengua: órgano del cuerpo que distingue sabores.

Lengua conjunto de palabras que forman un idioma.

Don: tratamiento de respeto masculino-Don Pedro.

Don: Regalo o gracia especial- las hadas le dieron el don de escribir.

Banco; asiento para sentarse.

Banco: establecimiento o entidad bancaria.

Gato: herramienta de un mecánico.

Gato: animal mamífero.

Calle: del verbo callar.

Calle: camino o ruta.

Sugestão de resposta do dicionário WMF (2011).

té	<p><b>sm chá.</b></p> <p>Exemplo do dicionário: <b>té con limón</b></p>
te	<p><b>Ponombre = te</b></p> <p>Sugestão de exemplo: <b>Te llevo un té de carqueja para que mejores del estómago.</b></p>
tasa	<p><b>sf taxa</b></p> <p>- <b>tasa de aeropuerto</b> taxa de embarque</p> <p>- <b>tasa de desempleo</b> taxa de desemprego</p> <p>- <b>tasa de natalidad</b> taxa de natalidade</p>
taza	<p><b>sf 1 xícara 2 (de retrete) vaso sanitário</b></p> <p>sugestão de exemplo: <b>La taza de té está llena.</b></p>

Baca	<b>sf (de coche) bagageiro</b>
------	--------------------------------

	Sugestão de exemplo: <i>Los niños ponen las maletas en la baca para el viaje de vacaciones.</i>
vaca	<b>sf vaca</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>enfermedad de las vacas locas</b> doença da vaca louca</li> <li>▪ <b>vacas flacas</b> vacas magras</li> </ul>

### Los significados – los falsos cognatos

**1º passo:** Propor um bingo para os alunos com os falsos cognatos. O professor entrega aos alunos um quadro como este, abaixo.

1ª columna	2ª columna	3ª columna	4ª columna	5ª columna	6ª columna
Falso amigo	significado	Falso amigo	significado	Falso amigo	significado

Sugestões. Os alunos podem encontrar outros significados, dada a variedade de significados.

1ª columna	2ª columna	3ª columna	4ª columna	5ª columna	6ª columna
Falso amigo	significado	Falso amigo	significado	Falso amigo	significado
Cena	Janta	Borrar	Apagar	Zorro	Raposa
Cola	Fila, cauda	Vaso	Copo	Saco	Paletó
Berro	Agrião	Zurdo	Canhoto	Largo	Longo, comprido
Balcón	Sacada, varanda	Rubio	Loiro	Cinta	Fita
Acordarse	Lembrar-se	Polvo	Pó, poeira	Oficina	Escritório
Cachorro	Filhote	Oso	Urso	Escoba	Vassoura

**2º passo:** O professor dita as palavras e pede aos alunos que vão colocando em ordem nas colunas ímpares (1ª, 3ª e 5ª). Quando terminar de ditar, os alunos devem colocar os

significados nas colunas pares (2ª, 4ª e 6ª). Se não souberem o significado, deverão procurar no dicionário.

Sugestão de palavras cognatas:

Cena
Cola
Berro
Balcón
Acordarse
Cachorro
Borrar
Vaso
Zurdo
Rubio
Polvo
Oso
Zorro
Saco
Largo
Cinta
Oficina
Escoba

**3º passo:** Após essa atividade, o professor pode apresentar um conjunto de textos em que os alunos deverão inserir essas palavras em seus contextos.

Alguns exemplos:

Texto 1	Texto 2
<p>Cuando se identifica que el niño es _____ hay que dejarlo desarrollar plenamente esa habilidad. Sin embargo, lo ideal sería estimularlo para que también utilice su lado derecho y, en un momento dado pueda hacerse ambidiestro y desenvolverse con mayor facilidad en una sociedad que está hecha para personas diestras, con todo lo que ello implica.</p>	<p>Debido a la hora de esta comida, muchos trabajadores no salen de su trabajo hasta alrededor de las 8 pm. Es típico a esta hora merendar para aguantar hasta la hora de la _____. La _____, similar a la comida pero más ligera, se hace muy tarde en España.</p>

<a href="http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/349/349-8.pdf">http://www.gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/349/349-8.pdf</a>	<p>Se suele servir entre las 9 y las 10:30 pm. En verano es común ver a los españoles sentados para cenar a horas como las 12 am.</p> <p><a href="http://www.donquijote.org/culture/spain/society/food/eating-customs_es.asp">http://www.donquijote.org/culture/spain/society/food/eating-customs_es.asp</a></p>
<b>Texto 3</b>	<b>Texto 4</b>
<p>Lima, 10 de octubre del 2013.- Si bien es cierto el trabajo de _____ no demanda niveles de esfuerzo físico, si lo tiene en carga estática. La especialista en terapia física y rehabilitación del Instituto Nacional de Salud (INS), Rita Gutiérrez Cayuri, señaló que el 50% de las personas que trabajan en _____ presentan problemas de postura.</p> <p><a href="http://www.ins.gob.pe/portal/noticias/noticia">http://www.ins.gob.pe/portal/noticias/noticia</a></p>	<p>El _____ es considerada una planta crucífera, que posee varios tallos, flores blancas o amarillas, raíz blanca y fibrosa, hojas alternas y semillas rojizas. Crece silvestre en los canales y cerca de los ríos. Sin embargo, también es cultivado. Se cosechan las hojas de febrero a otoño.</p> <p><a href="http://www.remediospopulares.com/Berro.html">http://www.remediospopulares.com/Berro.html</a></p>

Respostas: texto 1 zurdo, texto 2 cena, texto 3 oficina, texto 4 berro.

**4º passo:** Depois que os alunos completarem os textos, o professor pode pedir que os alunos apresentem oralmente.

Por exemplo: O aluno A, fala sobre o que diz o texto que compõe a palavra “zurdo”.

O aluno B, fala sobre o que diz o texto da palavra “cena”.

E assim sucessivamente.

## APÊNDICE 5: entrevistas

### Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

**Investigadora:** Lígia De Grandi

**Directores:** Prof. Dr. Odair Luiz Nadin e Profa. Dra. María Teresa Fuentes Morán

1. ¿Los estudiantes universitarios que van a ser profesores de ELE (español lengua extranjera) deberían cursar una asignatura de *Lexicografía*? ¿Por qué?
2. ¿Cree que los profesores conocen de verdad el *diccionario*? ¿Qué deben saber los profesores del *diccionario*?
3. ¿Cree que los profesores leen las páginas de presentación con instrucciones sobre el funcionamiento del *diccionario*?
4. Si los profesores deben motivar a los alumnos para que usen el *diccionario*, ¿en qué momento y cómo deberían hacerlo?

**Pesquisadora:** Lígia De Grandi

**Orientadores:** Prof. Dr. Odair Luiz Nadin e Profa. Dra. María Teresa Fuentes Morán

1. O estudante universitário que serão professores de ELE (espanhol língua estrangeira) deveriam cursar uma disciplina de *Lexicografia*? Por quê?
2. Você acredita que os professores conhecem o dicionário? O que os professores devem saber sobre os dicionários?
3. Você acredita que os professores leem as páginas de apresentação com as instruções sobre o funcionamento do dicionário?
4. Se os professores devem incentivar seus alunos a usarem o dicionário, em que momento e como o deveriam fazer?