

O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA: ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS À LUZ DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA¹

EL DICCIONARIO EN EL AULA: ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN
LEXICOGRÁFICA DE PROFESORES DE LENGUAS A LA LUZ DE LA LEXICOGRAFÍA
PEDAGÓGICA

THE DICTIONARY IN THE CLASSROOM: GUIDELINES FOR THE LEXICOGRAPHIC
FORMATION OF LANGUAGE TEACHERS IN THE FACE OF PEDAGOGICAL LEXICOGRAPHY

Lígia De Grandi[†]

Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal-SP)

Odair Luiz Nadin^{}**

Universidade Estadual Paulista – campus Araraquara

RESUMO: Neste artigo apresentamos discussões acerca da Lexicografia Pedagógica e conceitos básicos sobre a estrutura da obra lexicográfica a fim de contribuir ao letramento lexicográfico (DANTAS, 2014) de professores de línguas. Assim, pretendemos que o professor, neste caso específico, de língua espanhola como língua estrangeira possa ampliar sua visão sobre os recursos do

¹ O presente artigo parte de reflexões que desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado (DE GRANDI, 2014).

[†] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/2019), com estágio na Facultad de Traducción y Documentación da Universidad de Salamanca. Docente na Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal-SP, com atuação no curso de Licenciatura em Letras. E-mail: ligiadegrandi@gmail.com.

^{**} Livre-Docente em Estudos do Léxico (Unesp/2018). Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp/2008), com estágios no Institut de Lingüística Aplicada da Univesitat Pompeu Fabra (IULA/UPF/2007) e na Facultad de Traducción y Documentación da Universidad de Salamanca (2010). E-mail: odair.nadin@unesp.br.

dicionário e seu uso como material didático complementar no ensino de línguas. Para isso, elaboramos um *Guia* teórico-metodológico relativo a alguns recursos que o dicionário traz com o intuito de contribuir na formação do professor em relação à obra lexicográfica. Com a elaboração do *Guia*, esperamos que o professor motive o uso do dicionário no ensino de línguas já que este pode ser uma obra de mediação para melhorar a competência léxica e, por consequência, a competência comunicativa do aprendiz.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia pedagógica. Uso de dicionários. Letramento lexicográfico. Formação de professores.

RESUMEN: Este artículo presenta discusiones acerca de la Lexicografía Pedagógica y conceptos básicos sobre la estructura de la obra lexicográfica, a fin de contribuir a la alfabetización lexicográfica (DANTAS, 2014) de profesores de lenguas. De este modo, se pretende que el profesor, en el caso específico de la lengua española como lengua extranjera, pueda ampliar su visión sobre los recursos del diccionario y su uso como material didático complementar en la enseñanza de lenguas. Para eso, se elaboró una *Guía* teórico-metodológica relativa a algunos recursos que el diccionario trae, con el objetivo de contribuir en la formación del profesor respecto a la obra lexicográfica. Con la elaboración de la *Guía* se espera que el profesor motive el uso del diccionario en la enseñanza de lenguas, ya que este puede ser un medio para mejorar la competencia léxica y, en consecuencia, la competencia comunicativa del aprendiz.

PALABRAS CLAVE: Lexicografía pedagógica. Uso de diccionarios. Alfabetización lexicográfica. Formación de profesores.

ABSTRACT: This manuscript brings discussions about Pedagogical Lexicography and basic concepts about the structure of the lexicographic work in order to contribute towards lexicographic literacy (DANTAS, 2014) of language teachers. Therefore, we intend that teachers, specifically Spanish as foreign language teachers, can deepen their understanding about dictionary resources and its use as a complementary didactic material for language teaching. For this purpose, we developed a theoretical-methodological *Guide* concerning some resources that the dictionary brings with the aim of contributing to teacher's education regarding the lexicographic work. Through the *Guide*, we expect to motivate teachers to use the dictionary in language teaching once it might be a way to improve their lexical competence and, as a result, the learners' communication competence.

KEYWORDS: Pedagogical lexicography. Use of dictionaries. Lexicographic literacy. Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

*Palavra, palavra
(digo exasperado),
se me desafia,
aceito o combate.
Quisera possuir-te
neste descampado
[...]*

(Carlos Drummond de Andrade, 2005)

A Lexicografia Pedagógica é uma vertente da Lexicografia que se dedica, entre outras questões, a reflexões teórico-metodológica relativas à elaboração e ao uso de dicionários como material didático complementar em sala de aula. Defendemos, com base nos princípios da Lexicografia Pedagógica², que o dicionário (de aprendizagem, escolar, *learner's dictionary* etc.) pode contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento da competência léxica³ e, por consequência, da competência comunicativa⁴ do aprendiz.

² Os princípios que se poderia dizer que deram origem à Lexicografia Pedagógica surgem nos anos 30 do século XX em contexto de ensino de língua inglesa para estrangeiros. M. West, H. E. Palmer e A. S. Hornby, professores de inglês na Índia e no Japão, desenvolveram trabalhos educativos nos quais aproximaram a Lexicografia à Pedagogia. (MOLINA GARCÍA, 2006, p. 15).

³ “[...] entendemos el término competencia léxica 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).

⁴ “La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.” (COMPETENCIA COMUNICATIVA ©, 2020).

O léxico de uma língua, grosso modo, é o acervo de palavras que nos permite a comunicação e a interação, não só entre os integrantes de uma mesma comunidade linguística, falantes da mesma língua, mas também entre povos. Os falantes se manifestam por meio de suas diferenças culturais, sua vivência, seus costumes e, evidentemente, com o léxico, ou com a palavra, pois, conforme Biderman (1998b, p. 81), “[...] a palavra é a pedra de toque da linguagem humana”. Por essa razão, quando nos propomos a aprender uma língua estrangeira, uma das preocupações é a aprendizagem do vocabulário; portanto, quanto mais abrangente for nosso acervo lexical, melhor podemos nos comunicar.

Dessa forma, na intenção de contribuir com o letramento lexicográfico (DANTAS, 2014) do professor e seu trabalho com a “palavra” na sala de aula, elaboramos um *Guia* com o objetivo de orientar o docente quanto à estrutura do dicionário e seu uso em sala de aula. Este *Guia* não é, de forma alguma, pensado para que o professor tenha “receitas” de como usar o dicionário, mas, sim, de apresentar “caminhos possíveis” que poderão ser trilhados e adaptados.

Salientamos que, embora os exemplos de análise e o próprio *Guia* tenham sido pensados a partir de dicionários em suporte impresso, os conceitos abordados para o letramento lexicográfico do professor podem ser adaptados aos dicionários em suportes digitais. O *Guia*, ora proposto, tem como principal objetivo proporcionar orientações ao professor sobre algumas estruturas da obra lexicográfica a fim de que ele possa, a partir desses conhecimentos, melhor usufruir do dicionário como material de apoio em suas aulas.

O uso do dicionário como material didático complementar em sala de aula é um dos temas discutido e analisado no âmbito da Lexicografia Pedagógica. Segundo Krieger (2007), o potencial didático do dicionário não costuma ser explorado, pois o ambiente escolar, onde se deveria promover a prática social da consulta, limita sua utilização à obtenção de respostas pontuais. Toda biblioteca tem dicionários, por isso há um fato aparentemente contraditório de que os professores desconhecem essa obra e, salienta a autora, “[...] esse desconhecimento está relacionado à organização estrutural, à tipologia, entre outros componentes das obras lexicográficas” (KRIEGER, 2007, p. 299). Para a autora, os principais fatores que dificultam o aproveitamento didático do dicionário são:

- a falta de conhecimento de Lexicografia teórica ou Metalexicografia⁵, disciplina que, raramente, integra os currículos de formação de 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 (KRIEGER, 2007, p. 299).

A “falta de conhecimento de Lexicografia” por parte do professor, a que se refere Krieger (2007), pode resultar em um uso deficitário (ou não uso) do dicionário em sala de aula. Esta mesma constatação obteve Nadin (2016) em uma pesquisa com docentes de língua espanhola atuantes em escolas públicas e privadas. Em geral, não há, nos cursos de Letras, disciplinas que abordem, a partir das diferentes Ciências do Léxico, as problemáticas que envolvem o léxico de uma língua, entre as quais destacamos a elaboração e o uso de dicionários em sala de aula.

Assim, ao proporcionar ao professor e/ou futuro professor, o citado *Guia*, buscamos dar-lhe formação, ainda que em nível inicial, para que possam melhor orientar seus alunos no uso mais adequado e eficiente do dicionário. Isso poderá contribuir para que o aprendiz perceba que as obras lexicográficas trazem, junto às unidades léxicas pesquisadas, informações sobre o dia a dia, a cultura de um povo e a subjetividade expressa pela linguagem que os indivíduos de uma sociedade constroem, além de conceitos relativos às estruturas linguísticas que podem facilitar a elaboração de enunciados orais e escritos, contribuindo em seu processo de aprendizagem.

⁵ Para alguns autores, a Lexicografia se divide em Lexicografia Teórica ou Metalexicografia e Lexicografia Prática. Não abordamos esta questão neste momento. Usamos o termo Lexicografia para nos referir tanto à teoria quanto à prática de elaboração de dicionários. Para este tema, ver, por exemplo, Rodríguez Barcia (2016).

Propor, portanto, um material que possa orientar o professor a explorar as diversas possibilidades de uso dos dicionários no ensino de línguas justifica-se pelo incentivo que as escolas receberam por parte do Governo Federal com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD (BRASIL, 2012) distribuiu dicionários de português como língua materna⁶ e, por meio do Ministério da Educação – MEC –, publicou a obra *Com direito à palavra dicionários em sala de aula*. Esse material foi elaborado com sugestões de atividades didáticas para que o professor pudesse usar o dicionário em suas aulas.

Além disso, outra característica que justifica a elaboração do *Guia* é o acesso ao dicionário bilíngue ou monolíngue de língua estrangeira pelos alunos, visto que em algumas escolas há laboratórios com computadores, o que pode levar os estudantes aos dicionários eletrônicos.

Outrossim, pôr em foco a temática do letramento lexicográfico do professor suscita reflexões que revelam a necessidade de motivar essa vertente de estudos para contribuir no desenvolvimento das competências lexical e comunicativa do aluno, uma vez que parece haver certa tendência de deixar o ensino do vocabulário, bem como o uso do dicionário, em segundo plano e, nota-se, ademais, não ser um tema abordado, em geral, nos cursos de formação de professores, conforme já salientamos acima (NADIN, 2016).

Temos, portanto, no presente texto, o objetivo de apresentar um *Guia* pensado para a orientação do professor sobre conceitos básicos da Lexicografia Pedagógica, bem como sobre a estrutura da obra lexicográfica. O *Guia* possui o objetivo central de proporcionar aos docentes formação básica na área em questão a fim de que possam melhor explorar os recursos do dicionário em suas aulas de línguas. Os conceitos apresentados na seção 2, a partir de diferentes autores, serão retomados na seção 3 quando da demonstração de nossa proposta de orientação aos docentes.

2 LEXICOGRAFIA E LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA: CONCEITOS BÁSICOS

A Lexicografia, “[...] ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e à produção de dicionários” (HWANG, 2010, p. 33) compõe, juntamente com a Lexicologia, a Terminologia e a Terminografia, o conjunto de ciências que se convencionou denominar no Brasil como “Ciências do Léxico”. Cada uma dessas ciências ocupa-se de diferentes tipos possíveis de descrição e análise do léxico de uma dada língua. A Lexicografia, foco do presente texto, ocupa-se do dicionário.

Biderman (1998a) afirma que não se pode evitar o “[...] imaginário de dicionário como repositório lexical” de uma dada língua. No prefácio de seu *Dicionário didático de português*, a autora observa que:

Um dicionário é um repositório da riqueza vocabular de uma língua. Ele contém muita informação sobre o conhecimento que se tem do mundo através das palavras que são, de fato, etiquetas que registram esse conhecimento. Mas não é só isso. As palavras arroladas no dicionário dão testemunho de uma cultura; no caso da língua portuguesa, o nosso vocabulário registra não só os símbolos da nossa cultura brasileira, mas também de muitas culturas de que somos herdeiros: a lusitana, a greco-latina, as culturas indígenas, as culturas africanas, que os negros vindos da África nos legaram, e tantas outras mais que recebemos pelos mais variados caminhos. Por outro lado, vivendo num mundo em que os meios de comunicação de massa estão-nos transmitindo vocábulos de centenas de outras culturas, estamos enriquecendo o nosso universo cultural; conseqüentemente esses bens culturais de outros povos e nações passam a fazer parte do nosso mundo, sendo registrados no nosso vocabulário através de novas palavras. Assim, o nosso léxico contém atualmente um grande contingente de vocábulos estrangeiros e conceitos importados de outros povos. (BIDERMAN, 1998a, p. 5, grifo nosso)

“Esses bens culturais”, aos quais se refere a autora, foram e são incorporados ao nosso vocabulário. Assim, esse vocabulário herdado de diferentes línguas e culturas pode, também, servir-nos para desenvolver atividades em sala de aula que incentivem o

⁶ Não há, ainda, por parte do governo esse tipo de incentivo com relação aos dicionários bilíngues e/ou monolíngues de línguas estrangeiras.

uso do dicionário. Com isso, os alunos poderão entender que a obra lexicográfica traz, no conjunto de palavras nela arroladas, reflexos culturais de um dado povo, o que contribuirá, certamente, para o enriquecimento de seu vocabulário, bem como para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de sua vivência (inter)cultural.

Entretanto, é importante ressaltar que um único dicionário não dá conta de sanar todas as dúvidas de um aprendiz no decorrer de todo seu período escolar, considerando as diversas e diferentes consultas que poderá realizar. Essa questão é amenizada, atualmente, com os dicionários disponíveis *on-line*⁷, pois o aprendiz pode ter acesso a inúmeras obras, o que intensifica a necessidade do desenvolvimento de sua competência de referência⁸, neste caso, a lexicográfica. Saber distinguir o que realmente precisa para resolver a dúvida ao consultar o dicionário requer uma dinâmica que familiarize o estudante com esse gênero, conseqüentemente, o professor precisa estar preparado para orientá-lo.

Pereira e Nadin (2019, p. 3) observam que os dicionários produzidos na contemporaneidade passaram por transformações teóricas e metodológicas, assim como ocorrem, também, mudanças nos discursos orais e escritos nos mais variados gêneros. Os autores salientam que o dicionário é um gênero discursivo formado por um conjunto de estruturas hierárquicas, “relativamente estáveis” dentre as quais se destacam e são canônicas a *macroestrutura* e a *microestrutura*. Estes termos foram propostos por Rey-Debove (1971) e tidos como primordiais para a compreensão do dicionário enquanto texto.

De um ponto de vista simplificado, pode-se entender macroestrutura como o conjunto de palavras-entrada em uma leitura vertical (REY-DEBOVE, 1971). Já que se referem às entradas do dicionário, reconhecemos que o lexicógrafo, de fato, tem um intenso trabalho para definir quais são as unidades léxicas mais adequadas para figurar como palavras-entradas na obra e quais as melhores formas de apresentar os dados lexicográficos. Ressaltamos, no entanto, que dito conceito é mais complexo, e é preciso considerar vários aspectos que influenciam na composição da macroestrutura⁹. Entretanto, como nosso objetivo aqui é o de dar ao professor subsídios básicos para que possa usar o dicionário em suas aulas de forma mais eficiente, a explicação acima nos parece suficiente.

É válido proporcionar ao docente o entendimento de que a obra que consultamos depende de uma composição macroestrutural em que deve ser considerada a necessidade do usuário, pois uma única obra não dá conta de todo o léxico de uma língua.

Ao tratar da macroestrutura, expomos, também, o conceito de entrada: “[...] a) em um sentido estrito, é entendida como ‘unidade que é objeto do verbete lexicográfico independente no dicionário’, b) em sentido lato, como ‘qualquer unidade léxica sobre a que o dicionário oferece informação, seja na macroestrutura, seja na microestrutura’”¹⁰ (PORTO DAPENA, 2002, p. 136, tradução nossa).

São discussões como essas que nos levam a refletir sobre como pode ser a macroestrutura do dicionário e quais elementos são relevantes para sua constituição. Salientamos que os elementos constituintes da macroestrutura deveriam estar relacionados ao usuário a que será destinada tal obra, por isso, antes de delimitar a macroestrutura, é preciso definir quem são os potenciais usuários, ou seja, o público-alvo.

Com relação à microestrutura, podemos considerá-la como um conjunto de informação que se obtém de uma unidade léxica da língua de partida para chegar a uma informação sobre essa língua ou a uma unidade léxica da língua de destino (FUENTES MORÁN, 1997). A microestrutura pode ser composta por informações gramaticais; de pronúncia; de etimologia; de definições, no caso de um dicionário monolíngue e, no caso de dicionários bilíngues, de equivalentes; além de outros elementos, como os

⁷ No presente artigo, os exemplos utilizados são de dicionários impressos, embora reconheçamos a importância do avanço tecnológico para fins didáticos.

⁸ Gouws (2017) discute essa competência relacionando-a às destrezas necessárias para manusear os dicionários *on-line* e as fontes de informação. Dessa forma, refere-se especificamente a “[...] mejorar la experiencia de uso que un destinatario potencial puede hacer de un diccionario” (GOUWS, 2017, p. 19).

⁹ Para este tema, ver, por exemplo, Rodríguez Barcia (2016); Pontes (2009); Wiegand e Fuentes Morán (2009); Welker (2004); Fuentes Morán (1997).

¹⁰ No original: “[...] a) en sentido estricto, y entonces se toma como ‘unidad que es objeto de artículo lexicográfico independiente en el diccionario’, y b) en sentido lato, como ‘cualquier unidad léxica sobre la que el diccionario, sea en su macroestructura o microestructura, ofrece información.’” (PORTO DAPENA, 2002, p. 136).

exemplos de uso. Podem, também, haver outros tipos de informações na microestrutura como, por exemplo, sinônimos, antônimos, marcas de uso, regências etc.

Para Carvalho (2001 p. 155), a “[...] microestrutura de um dicionário bilíngue compõe-se de três categorias lexicográficas básicas, a saber, o lema, a(as) equivalência(s) e as ilustrações sintagmáticas”. Segundo a autora, as ilustrações sintagmáticas são “[...] a parte do verbete que traz as estruturas sintagmáticas, englobando os exemplos, as colocações e as expressões idiomáticas”.

Welker (2004), por sua vez, afirma que podem compor a microestrutura, dependendo do tipo de obra, os seguintes elementos: 1. Cabeça do verbete; 2. A definição; 3. Diferenciação das acepções; 4. Ordenação das acepções; 5. Marcas de uso; 6. Informações sintáticas; 7. Colocações; 8. Exemplos – abonações; 9. Fraseologismos idiomáticos; 10. Remissões; 11. Informações paradigmáticas. Estes tipos de informações e a forma como podem ser, ou são, apresentados nos verbetes são retomados no *Guia* (Seção 3) para que o professor possa conhecê-los e adquirir a competência necessária para orientar seus alunos a extrair delas o máximo proveito.

Essas informações, no entanto, “[...] podem variar em função do propósito do dicionário, de seus usuários e destinatários” (ESCRIBANO, 2003, p. 105). De acordo com o autor, os dicionários podem informar sobre etimologia, pronúncia, ortografia, gramática, restrição de uso, sinônimo, antônimo, irregularidades morfológicas, e a definição trata-se do “eixo central do verbete”. O autor discute, também, a questão do propósito do dicionário e seus usuários. Assim, entende-se que, se o dicionário é etimológico, sua microestrutura oferecerá informações sobre a etimologia do lema em questão. Se o dicionário é pedagógico, a microestrutura deve apresentar informações necessárias ao aprendiz de língua. Assim, a etimologia não é uma informação que possa interessar de imediato ao usuário. Desse modo, cada obra cumpre (ou deveria cumprir) seu papel de atender o público-alvo, isto é, seu potencial usuário.

Observando os componentes da microestrutura do dicionário e da macroestrutura citados antes, notamos que são muitos os itens para que uma obra possa atender às necessidades de um dado usuário. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo com algumas deficiências, os dicionários existentes podem ser um material didático complementar eficiente nas aulas de línguas, e o professor pode tirar proveito desse recurso.

Além da macroestrutura e da microestrutura, a obra lexicográfica pode apresentar, também, outras estruturas: *front matter* ou partes introdutórias, o *middle matter* e o *back matter*.

O *front matter* [...] refere-se às partes introdutórias do dicionário. Nesse espaço, oferecem-se ao usuário as informações básicas sobre a organização do dicionário, bem como as orientações de uso.

O *back matter* se refere [...] ao conjunto de informações que aparecem ao final do dicionário. Poderíamos entendê-lo, de maneira geral, como os apêndices com informações gramaticais, tabelas, modelos de conjugação verbal, mapas, adjetivos pátrios, países e capitais etc.

Quanto ao *middle matter*, trata-se do conjunto de informações presente em meio à macroestrutura do dicionário. Podem ser, por exemplo, tabelas com ilustrações existentes no dicionário que possui o objetivo de facilitar a compreensão de algum lema ou acrescentar informações que, por alguma razão, não caberiam na microestrutura. (NADIN, 2009, p. 130)

Essas partes constitutivas do dicionário podem, ou não, estar presentes na obra lexicográfica, incluindo os dicionários de cunho pedagógico. Este tipo de dicionário é um dos objetos da Lexicografia Pedagógica. Parreira da Silva (2010, p. 329) esclarece que essa obra tem sido denominada de várias maneiras: “[...] dicionários para aprendizagem, dicionário escolar, dicionário didático”, entre outras.

Sobre o objetivo fundamental da Lexicografia Pedagógica, Hernández (2008, p. 27, tradução nossa) esclarece que é o usuário – destinatário do dicionário – com quem essa área deve preocupar-se: “[...] é preciso indagar mais, por exemplo, sobre as

necessidades dos estudantes de espanhol como língua não materna. E determinar se estas demandas mudarão ao variar a língua de procedência dos aprendizes.”¹¹.

Estamos de acordo com o autor, pois a obra lexicográfica, principalmente a pedagógica, desenhada e elaborada para o aprendiz, precisa ter esse cuidado de observar as possíveis necessidades do destinatário em potencial. A nosso ver, a maneira como um falante de língua portuguesa, no Brasil, aprende a língua espanhola é diferente da maneira como um falante de inglês aprende espanhol, ou seja, as necessidades são diferentes.

Dessa forma, o lexicógrafo, ao desenhar uma obra para um aprendiz de língua espanhola como língua estrangeira ou segunda língua¹², precisa considerar as características da língua materna do aprendiz, pois se for um falante de língua portuguesa, a constituição e a elaboração do dicionário serão diferentes daquela que se elaboraria para um falante de inglês ou alemão, por exemplo. As línguas postas em contraste, em um dicionário desse tipo, são, portanto, fator relevante a ser considerado. Na seção seguinte, apresentamos o *Guia* propriamente dito. Os conceitos sobre os quais discorreremos de forma breve na seção 2 fundamentam nossa proposta.

3 ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEXICOGRÁFICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Com o avanço que a educação vem-se propondo a seguir com novas formas de ensino em uma sociedade cada vez mais dinâmica e tecnológica, ratifica-se a importância de se intensificar o trabalho com o texto, com a leitura e a interpretação. Estudar o “todo” textual tem cada vez mais espaço devido à percepção de que o ensino deve efetivar-se por meio de perspectivas social, (inter)cultural e funcional e, nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de vocabulário possui papel essencial.

Com base nos conceitos da Lexicografia e da Lexicografia Pedagógica, apresentados na seção anterior, propomos um conjunto de orientações aos professores de línguas com relação à estrutura básica da obra lexicográfica e ao uso dela em sala de aula. Queremos ressaltar, no entanto, que embora as instruções apresentadas no *Guia* possam ser utilizadas por docentes de diferentes áreas, nosso usuário prototípico, neste momento, é o professor de língua espanhola; por essa razão, as orientações são elaboradas a partir de exemplos de dicionários bilíngues espanhol-português, português-espanhol.

O dicionário é composto, basicamente, pela *macro* e pela microestrutura. A microestrutura apresenta-se na forma de verbete. O verbete é um gênero textual que, embora possua uma estrutura relativamente estável, pode compor-se de diferentes tipos de informações. As fundamentais, sem as quais não se tem o verbete, são: palavra-entrada ou lema; a definição, no caso de dicionários monolíngues; e os equivalentes, no caso dos dicionários bilíngues.

Para iniciar a composição/elaboração de um dicionário é preciso que haja, evidentemente, certo número de unidades léxicas formalizadas como lemas que compõem a nomenclatura da obra. O lema e as informações que o acompanham denomina-se verbete.

¹¹ No original: “[...] es preciso indagar más, por ejemplo, en las necesidades de los estudiantes de español como lengua no materna. Y habrá que determinar si estas demandas cambiarán al variar la lengua de procedencia de los aprendices.” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 27).

¹² Consideramos a distinção entre LE e L2: Língua estrangeira (LE) quando se trata de contexto formal ou institucional de ensino e segunda língua (L2) contexto social de aprendizagem ou, ainda, o aprendiz está inserido no contexto natural de aprendizagem. Fundamentamo-nos em Santos Gargallo (1999) e Baralo (1999) para essa distinção, haja vista nossa pesquisa tratar-se de língua estrangeira, embora necessitemos, muitas vezes, contemplar o termo da L2 em decorrência da bibliografia utilizada.

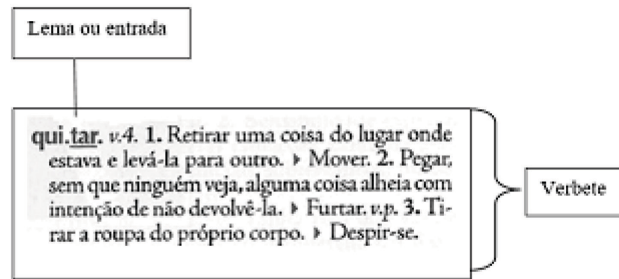


Figura 1: Verbetes referente ao verbo quitar

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santillana (2008, p. 397)

A microestrutura é, portanto, a palavra-entrada, em negrito, (figura 2), e o conjunto de informações que a acompanha.

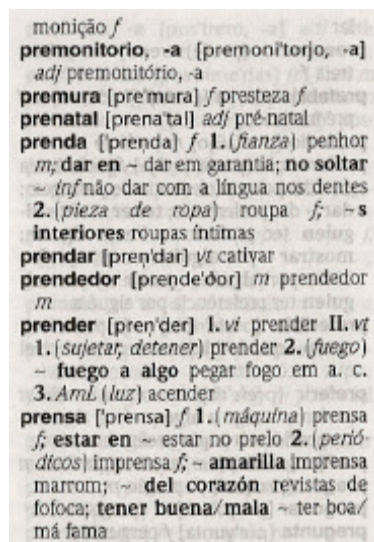


Figura 2: Exemplo de macroestrutura e microestrutura

Fonte: Pons (2010, p. 252)

- ✓ Intervalo lematício (figura 2) presente na macroestrutura: “**premonitorio, -a**”, “**premura**”, “**prenatal**”, “**prenda**”, “**prender**”, “**prendedor**”, “**prender**” e “**prensa**”.
- ✓ Microestrutura (da palavra *prensa*, presente na macroestrutura da figura 2): **prensa** [ˈprensa] f 1. (*máquina*) prensa f; **estar en** ~ estar no prelo 2. (*periódicos*) imprensa f; ~ **amarilla** imprensa marrom; ~ **del corazón** revistas de fofoca; **tener buena/mala** ~ ter boa/ má fama.

A unidade em negrito – **premonitório, -a** – é o lema ou palavra-entrada. Segundo Biderman (1984, p. 138), lema é uma unidade que “[...] constitui a típica entrada de dicionário e representa todas as demais formas do paradigma”. São as formas infinitivas dos verbos, os adjetivos sem a flexão de número e de pessoa, os substantivos sem a flexão de número e pessoa. É necessário que o professor explique aos alunos que eles encontrarão no dicionário as palavras lematizadas, ou seja, sem a flexão. É importante, ainda, que o professor oriente o aluno como este deve agir ou qual atitude de pesquisa deve apresentar em relação à obra que está consultando, isto é, os aprendizes necessitam saber que, se estão diante de uma palavra como **bonita**, por exemplo, o dicionário costuma apresentá-la no masculino, seguida da marca de gênero: **bonito, -a**.

Em alguns dicionários impressos pode haver, na parte superior de cada página, uma unidade léxica fora do conjunto de palavra-entrada. Martín García (1999) denomina-as de “palavra-guia” e salienta que elas agilizam a consulta. Alguns dicionários trazem-

nas em todas as colunas, enquanto outros as trazem na primeira e na quarta coluna. Na figura 3¹³, a unidade *justo* é a “palavra-guia” indicativa de que a **primeira coluna inicia-se** com esse lema, e *labor* é a “palavra-guia” indicativa de que a **segunda coluna termina** com esse lema.

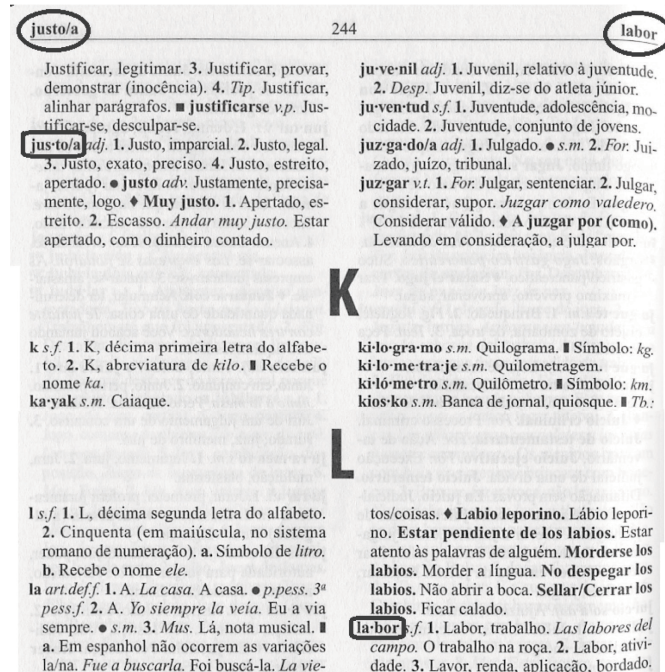


Figura 3: Palavra-guia

Fonte: Elaboração própria a partir de Flavian; Fernández (2009, p. 244-245)

A figura 3 é um exemplo de uma página de dicionário que se propõe a servir para a compreensão de textos (dicionário passivo). Notamos que a obra oferece as informações na direção língua espanhola-língua portuguesa (língua materna do aluno), portanto a microestrutura pode apresentar-se de forma mais concisa haja vista o aprendiz ter como resultado de sua consulta informações em sua língua materna.

A figura 4, por outro lado, trata-se de um dicionário que se propõe a servir para a produção (dicionário ativo), pois o lema está em língua portuguesa, oferecendo-nos os equivalentes em língua espanhola. Vale ressaltar que, nesse dicionário, a microestrutura deve ser mais informativa, pois o aprendiz em questão pode ainda não conhecer as peculiaridades da língua estrangeira.

¹³ Para exposição dessa apresentação da “palavra-guia”, observamos a proposta de Heyns Jantz (2012, p.38).

orçamento [orsa'mējtu] *m* presupuesto
m
orçar [or'sar] <ç→c> *vt* presupuestar;
 ~ **em** presupuestar en
ordeiro, -a [or'dejru, -a] *adj* pacífico, -a
ordem [ordēj] <-ens> *f* 1. (*comando*)
 orden *f*; ~ **de despejo** orden de desalo-
 jo; ~ **de pagamento** *ECON* orden de
 pago; **cumprir uma** ~ cumprir una
 orden; **dar uma** ~ a **alguém** dar una
 orden a alguien; **estar às ordens de**
alguém estar a las órdenes de alguien;
por ~ **de alguém** por orden de al-
 guien; **sempre às ordens!** ¡a sus
 órdenes! 2. (*sequência*) orden *m*; ~
alfabética/numérica orden alfabéti-
 co/numérico; **estar por** [ou na] ~ estar
 en orden; **pôr a. c. por** [ou na] ~ poner
 algo en orden 3. (*organização*) orden
m; ~ **do dia** orden del día; a ~ **política**
 el ordenamiento político; ~ **e pro-**
gresso orden y progreso; **estar em** ~
 estar en orden; **pôr a. c. em** ~ poner
 algo en orden; **pôr a casa em** ~ *inf*

Figura 4: Exemplo de verbetes de dicionário ativo

Fonte: Pons (2010, p. 355)

O aluno usa o dicionário ativo para produzir um texto na língua estrangeira, neste caso, a língua espanhola, por isso busca e espera encontrar, a partir das unidades lexicais da língua portuguesa, as informações necessárias para sua produção. As informações de que o aluno precisa, nesse tipo de pesquisa, exigem mais detalhes para que se tenha subsídios suficientes para elaborar o enunciado que deseja. Por se tratar de dicionário que se pretende pedagógico, as regências dos verbos e dos substantivos, por exemplo, são indispensáveis, assim como os exemplos de uso a fim de demonstrarem as possibilidades de emprego do vocabulário em diferentes contextos.

Como exemplo, o professor pode observar na figura 4 a microestrutura referente ao lema “ordem”. Trata-se de um conjunto de informações apresentado de forma detalhada que pode servir ao aprendiz para que elabore sua mensagem com maior precisão. No caso do verbete referente a “orçar”, na mesma figura – “**orçar** [or'sar] <ç→c> *vt* presupuestar; ~**em** presupuestar en” – o número de informações não nos parece suficiente para auxiliar na produção de texto por um lado e, por outro, a presença da transcrição fonética é informação considerada supérflua para um dicionário ativo. Apesar disso, entendemo-lo como dicionário que pode ser usado para a produção de textos no contexto brasileiro.

A unidade léxica *leche*, na figura 5, demonstra como a informação de palavra heterogenérica aparece na obra em questão. Observe a marca de gênero: *sf e m*. Ou seja, *leche* em espanhol é uma palavra de gênero feminino (*sf*), enquanto no português é uma palavra de gênero masculino (*m*).

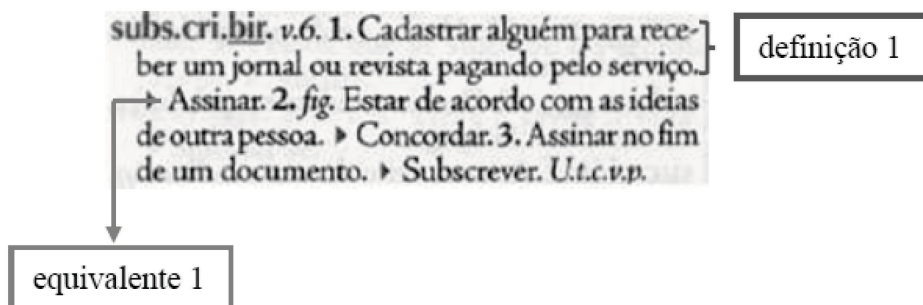


Figura 5: Verbetes referente ao verbo *quitar*

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santillana (2008, p. 397)

O lema *subscribir*, na figura 5, encontra-se em um dicionário semibilíngue. Para indicar o número de acepções, são usados os números cardinais, conforme demonstra o quadro 1.

Número da acepção	Definição para cada acepção	Correspondente na língua materna
1.	Cadastrar alguém para receber um jornal ou revista pagando pelo serviço.	Assinar
2.	<i>fig.</i> Estar de acordo com as ideias de outra pessoa.	Concordar
3.	Assinar no fim de um documento.	Subscrever

Quadro 1: Número de acepções

Fonte: Elaboração própria

Na figura 6, o verbete referente ao lema *talla* é um exemplo de dicionário que pretende atender à função passiva (para compreensão) e demonstra-nos alguns elementos constitutivos importantes do verbete no dicionário bilíngue.

As informações que se encontram entre parênteses, no verbete da palavra *talla*, referem-se à informação de delimitação semântica, isto é, são os diferentes contextos nos quais a palavra *talla* pode ser empregada. O professor pode, por exemplo, orientar o aluno que, para a acepção 3 (*talla* no contexto de estatura) seu significado é 'altura'.

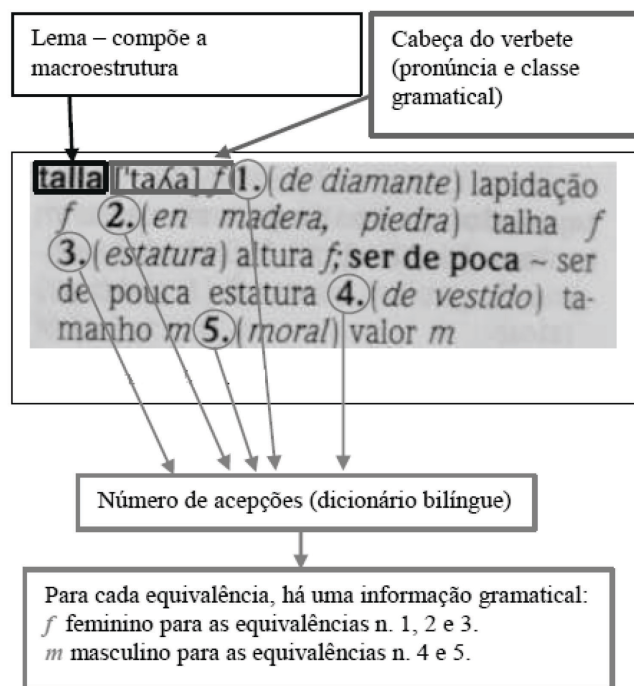


Figura 6¹⁴: Verbetes de dicionário passivo

Fonte: Elaboração própria, a partir de Pons (2010, p. 307)

Ainda na microestrutura se fazem presentes as informações sintáticas (ver exemplos no quadro 2). Essas informações colaboram para que o usuário tenha subsídios para expressar-se melhor e tem maior relevância na produção de texto. São importantes não

¹⁴ Optamos por montar nossos esquemas baseados na disposição de "la estructura del artículo lexicográfico", de Heyns Jantz (2012, p. 99) que usa as flechas duplas, tracejadas, pontilhadas etc.

somente para o estrangeiro, mas também para o falante nativo, entretanto, não são muitos os dicionários que costumam trazer esse tipo de informação que, às vezes, fica a cargo do exemplo de uso demonstrá-la.

Dicionário ativo	
português	espanhol
orçar em	presupuestar en Pons (2010, p. 355)
Dicionário passivo	
espanhol	Português
prender fuego a algo	pegar fogo em a. c. Pons (2010, p. 252)

Quadro 2: Informação sintática

Fonte: Elaboração do autor

De Grandi e Nadin (2018, p. 52), referindo-se a casos de tratamento da regência nominal em dicionários bilíngues português-espanhol, observam que no “[...] contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil, este tema é imprescindível haja vista as línguas apresentarem diferenças significativas no uso das preposições que podem comprometer ou dificultar o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. A regência, seja nominal ou verbal, assim como o uso dos pronomes complementos, são temas gramaticais bastante complexos para o aprendiz brasileiro de espanhol, razão pela qual o registro desse tipo de informação no dicionário é fundamental.

Outro fator relevante ao qual o professor deve se atentar em relação à obra lexicográfica e que é essencial nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas é a presença de fraseologismos. Penadés Martínez (2012, p. 7), com base em Corpas Pastor (1996), observa que “[...] as unidades fraseológicas podem ser definidas como unidades léxicas formadas por duas palavras, em seu limite inferior, ou por uma oração composta, em seu limite superior, e caracterizadas por sua fixação formal e semântica”. Entretanto, a autora esclarece que a “fixação formal e semântica” deve ser modalizada haja vista que “[...] existem algumas unidades fraseológicas que apresentam fixação em grau relativo, ou seja, não completamente fixas nem na forma nem no significado¹⁵.”

Ademais, a autora apresenta a problemática de existirem inúmeras terminologias para se referir a tais unidades. Segundo ela, existem denominações tradicionais e denominações mais modernas para o que atualmente é denominado, em geral, por “unidade fraseológica”. Citamos, a título de exemplo, algumas das terminologias apresentadas pela autora. Dentre as mais tradicionais, destacamos: ditos, expressões fixas, expressões idiomáticas, frases feitas, modismos, idiomatismos, locuções, provérbios etc.; dentre as mais modernas, fórmulas comunicativas, unidades pluriverbais, colocações, unidades fraseológicas, fraseologismos etc. Também salientamos que: “A fraseologia estuda as estruturas pré-fabricadas das quais os falantes fazem uso em suas produções linguísticas. Essas estruturas pré-fabricadas, denominadas unidades pluriverbais ou unidades fraseológicas (UF) são resultado de combinações de palavras que não são inteiramente livres.” (VARGAS; DURÃO, 2010, p.117).

Desse modo, esclarecemos que por questões puramente metodológicas, optamos pelo uso do termo “unidade pluriverbal” para nos referir aos exemplos apresentados em nossa análise. O essencial, para nós, neste trabalho, é demonstrar ao professor, que ele enquanto consulente de dicionário e formador de futuros consulentes, necessita de formação para que possa identificar e

¹⁵ No original: “[...] las unidades fraseológicas se pueden definir como unidades léxicas formadas por dos palabras, en su limite inferior, o por una oración compuesta, en su limite superior, y caracterizadas por su fijación formal y semántica. De esta definición se desprende que, para que exista una unidad fraseológica, debe haber una combinación de, al menos, dos palabras, y esa combinación debe ser fija en cuanto a su forma y en cuanto a su significado. Esta afirmación hay que matizarla, veremos después que existen algunas unidades fraseológicas que presentan la fijación formal y semántica en grado relativo, es decir, no son completamente fijas en su forma y en su significado.” (Penadés Martínez, 2012, p. 7).

compreender esses tipos de unidades que podem estar presentes na obra lexicográfica. Assim, esperamos que possam incentivar e orientar seus alunos no sentido de usá-las em suas produções linguísticas.

Na figura 7, abaixo, temos a presença da unidade pluriverbal *hacer novillos*, marcada como de uso informal, seguida do equivalente “matar aula”. Embora não haja muitas informações na microestrutura, o professor poderia, conhecendo como funciona tal estrutura e o que significam as informações presentes nela, incentivar o aprendiz a pesquisar outras unidades pluriverbais ou verificar outras possibilidades de dizer em espanhol “matar aula”, por exemplo.

novillo, -a [no'βiʎo, -a] *m, f* novilho, -a
m, f; **hacer ~ s** *inf* matar aula

Figura 7: Exemplo de unidade pluriverbal

Fonte: Pons (2010, p. 217)

No verbete referente a *pan*, também do dicionário Pons (2010), é possível encontrar um conjunto maior de exemplos de unidades pluriverbais, conforme citamos no quadro 3. Se o professor possuir uma competência lexicográfica, ainda que básica, poderá instigar a curiosidade dos aprendizes e incentivá-los a pesquisar outros exemplos de unidades pluriverbais com o fito de que as internalizem e as incorporem em suas produções.

a falta de pan, buenas son tortas

ser pan comido

ser un pedazo de pan

quem não tem cão caça com gato

ser moleza

ser um amor de pessoa

Quadro 3: Unidades pluriverbais com a palavra *pan*

Fonte: Elaboração do autor

As unidades pluriverbais podem, também, aparecer como exemplos de usos. O reconhecimento dos exemplos, suas possíveis formas e funções e as contribuições que podem dar ao aprendiz também consiste em um fator importante na formação lexicográfica do professor. Este recurso do dicionário colabora para que o consulente contextualize a palavra e/ou unidades pluriverbais que buscou de forma mais específica.

<p>chegar <i>v.t.</i> 1. Llegar, alcanzar (<i>um lugar</i>). 2. Llegar, lograr, poder hacer. 3. Llegar, elevarse (<i>preço</i>). <i>O dólar chegou a 4.000</i>. El dólar llegó a 4.000. ■ <i>v.i.</i> 4. Llegar, venir. <i>Chegarei logo</i>. Llegaré pronto. 5. Llegar, empezar. <i>O inverno chegou</i>. Llegó el invierno. 6. Bastar, ser suficiente. <i>Não chega o que fez? ¿No basta lo que hiciste?</i> ♦ Chega! ¡Basta! Dar um chega-pra-lá. Tener a raya, poner en su sitio.</p>	<p>chegada <i>s.f.</i> 1. Llegada; (<i>Amer.</i>) arribo. 2. Llegada, advenimiento. ♦ Dar uma chegada. Acercarse rápidamente (a algún lugar).</p>
	<p>cheirar <i>v.t.</i> 1. Oler, inspirar olor. 2. Inhalar. 3. Fig. Fisgonear, husmear. ■ <i>v.i.</i> 4. Oler, exhalar olor. ♦ Cheirar a. Dar la impresión de, sonar a. Cheirar mal. 1. Apestar. 2. Ser sospechoso, oler mal (asunto, negocio).</p>

Figura 8: Unidades pluriverbais nos verbetes referentes a “chegar”, “chegada” e “cheirar”

Fonte: Flavian e Fernández (2009, p. 523)

Welker (2004) observa que os exemplos de uso servem para se referir a frases, colocações, expressões idiomáticas, provérbios, entre outros sintagmas, conforme demonstramos acima. Entretanto, o autor salienta que não há unanimidade sobre esta questão. Para ele, os enunciados deveriam esclarecer o uso da unidade definida e ser tipograficamente distinguido dos outros elementos, é o que podemos observar na figura 9, abaixo, no verbete referente a *suced*. Os enunciados “*ha sucedido algo imprevisto*”; “*¿qué*

sucede? e “*el príncipe sucederá a su padre en el trono*”, apresentados como exemplos de uso, possuem as características elencadas pelo autor de buscar esclarecer o uso e estar em destaque.

suceder [suθeðér] vi 1 (acontecer) suceder, acontecer: *ha sucedido algo imprevisto* sucedeu algo imprevisto; ¿*qué sucede?* o que está acontecendo? 2 (seguir) suceder 3 (sustituir) suceder: *el príncipe sucederá a su padre en el trono* o príncipe sucederá seu pai no trono

Figura 9: Exemplo de uso

Fonte: WMF (2011, p. 344)

Outra estrutura que compõe o conjunto de estruturas hierarquicamente organizadas do dicionário (FUENTES MORÁN, 1997) é a *Medioestructura*. Esta estrutura se refere ao sistema de remissão que o dicionário possui. Na figura 5, no verbete referente a *subscribir*, temos a abreviatura “v.”, seguida do numeral “6” logo após o lema (v.6) que, de acordo com a lista de abreviaturas do dicionário em questão, significa “ver”, remetendo-nos a outro lema presente na macroestrutura do dicionário, ou seja, “ver suscribir”.

O sistema de remissões presente no dicionário pode estar no verbete, no índice, na inserção da macroestrutura e nas ilustrações, usando formas como: *ver, veja, cf.*

Na figura 10, o verbete referente ao lema *quitar* apresenta uma remissão indicada pelo número “4” presente na cabeça do verbete a qual nos leva ao *back matter* do dicionário, onde se encontram os verbos conjugados e numerados. A remissão tem a finalidade de proporcionar ao consulente um modelo de conjugação de verbos em língua espanhola, no dicionário em questão. Portanto, no verbete cujo lema for um verbo e houver necessidade de um modelo de conjugação, haverá uma remissão.

quitar [kwi.ˈtaɾ] v.4. 1. Retirar uma coisa do lugar onde estava e levá-la para outro. > Mover. 2. Pegar, sem que ninguém veja, alguma coisa alheia com intenção de não devolvê-la. > Furtar. v.p. 3. Tirar a roupa do próprio corpo. > Despir-se.

Figura 10: Exemplo de remissão

Fonte: Elaboração própria, a partir de Santillana (2008, p. 397)

Destacamos, por fim, exemplos de três partes constitutivas, não menos importantes para a formação lexicográfica do professor e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua competência em Lexicografia Pedagógica e/ou no uso de dicionários em sala de aula: *middle matter, front matter e back matter*.

A figura 11 traz uma informação cultural com relação ao lema “pão”. É comum encontrar esses quadros tanto no dicionário passivo quanto no ativo com informações de diferentes tipos que não se enquadram no corpo do verbete.

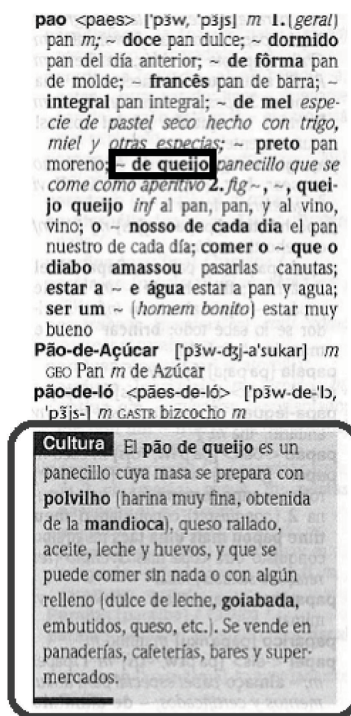


Figura 11: Exemplo de *middle matter*

Fonte: Elaboração própria, a partir de Pons (2010, p. 363)

O *middle matter* pode ser apresentado, também, por uma imagem que ilustre a unidade lexical, facilitando o entendimento do consulente.

O *front matter* e o *back matter* são duas partes constituintes do dicionário pelas quais temos acesso a informações como as instruções de uso, como melhor aproveitar o dicionário, apêndices com paradigmas verbais; relações de países e capitais, diferentes moedas etc. O professor precisa estar constantemente em contato com estas duas estruturas do dicionário, quando elas se fazem presentes, para que se torne mais satisfatória e significativa a consulta, aproveitando as informações que a obra lexicográfica tem a oferecer.

Ao procurarmos uma unidade lexical, deparamo-nos com várias informações, por isso é necessário que busquemos os significados de algumas delas, como, por exemplo, as abreviaturas para que conheçamos o que significa. Esta atitude do professor, que pode ser realizada juntamente com seus alunos, é importante, pois cada dicionário traz essas informações de maneira diferente. Além das abreviaturas, há sinais gráficos que colaboram para identificar falsos cognatos, unidades pluriverbais, heterotônicos, entre outros casos.

O índice do dicionário Pons (2010, p. III), na figura 12, apresenta quais itens compõem o *front matter* e o *back matter* deste dicionário:

	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		Apêndice 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		Apêndice 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

Figura 12: *Front matter* e *back matter* no dicionário passivo e ativo

Fonte: Elaboração própria a partir de Pons (2010, p. III)

Podemos ver na figura 12 algumas informações essenciais às quais o professor pode recorrer. A análise dessas partes da obra e a compreensão por parte do professor de como se estrutura uma obra lexicográfica, bem como os tipos de informações que se pode encontrar nela, contribuirá, certamente, para que tanto o docente quanto o discente encontrem, compreendam e usem os dados apresentados ao longo da obra, potencializando, assim, seu valor didático (NADIN, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do dicionário deve ser reconhecido como forma de ampliar o acervo léxico dos alunos, observando os diferentes níveis de linguagem, além de ajudar a elaborar e a compreender textos. As iniciativas que o MEC tem proporcionado aos alunos, como o acesso à obra lexicográfica é uma ação que promove o contato com a pesquisa e começa a desmistificar a ideia de consultas esporádicas e pontuais. Isso ocorrerá, também, de maneira mais adequada, quando os professores tiverem conhecimento dessas obras e aprenderem a manuseá-las.

Buscamos, portanto, neste artigo, contribuir com o professor no sentido de desenvolver e/ou ampliar seu conhecimento sobre Lexicografia Pedagógica, mostrando que o dicionário é um recurso didático bastante importante para o trabalho com a “palavra” em sala de aula.

Com a apresentação de alguns esquemas, mostrados nas figuras e nos quadros na seção 3, proporcionamos ao professor algumas orientações do funcionamento da obra lexicográfica. Também, em alguns momentos, destacamos pontos fundamentais que o professor deve considerar junto ao aluno, pois ambos estão vinculados à sala de aula. Consideramos igualmente que, se a intenção é a de possibilitar que se desenvolva o letramento lexicográfico ao professor, certamente se o faz para que o professor atue na direção do aluno para que este tenha maior êxito em seu aprendizado.

Com o *Guia* teórico-metodológico, no qual descrevemos as principais partes constitutivas da obra lexicográfica, oferecemos ao docente de língua espanhola como língua estrangeira formas de aprimorar seu perfil como profissional, no intuito de mobilizar atitudes construtivas em relação ao uso de dicionários como um material complementar e de apoio para as aulas, já que tantas obras de cunho pedagógico estão sendo produzidas e novos critérios estão sendo balizados quando se consideram o perfil do aprendiz de língua.

Esperamos que nossa pesquisa motive outras iniciativas que mobilizem a formação de professores para que estes busquem inovar suas aulas por meio da maior diversidade de materiais e estratégias possível, incluindo o dicionário, como fonte de consulta, de aprendizado para si e para seus alunos.

Ademais, investir na formação do professor implica contribuir para o letramento lexicográfico da comunidade escolar – professor e aluno. Consequentemente, as competências podem ser mais bem desenvolvidas, isto é, a competência lexicográfica pode melhorar a competência léxica, o que contribuirá certamente para o desenvolvimento/aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

Enfim, pretendemos, como este breve estudo, não só fortalecer o terreno que se tem construído em relação à importância da formação do professor em Lexicografia, especialmente a Pedagógica, como também no desenvolvimento de estratégias para o uso prático e consciente do dicionário como material didático complementar. Não obstante, estimular o uso de dicionários no âmbito escolar é também estimular um trabalho com o léxico cujo resultado poderá ser evidenciado no desenvolvimento das diversas competências que exige a aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. C. *Dicionário didático de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998a.
- BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da Palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Araraquara, n.2, p.81-118, 1998b.
- BIDERMAN, M. T. C. Glossário. *Alfa*, São Paulo, 28 supl., p. 135-144, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CARVALHO, O. L. de S. *Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.
- COMPETENCIA COMUNICATIVA. In: DICCIONARIO de términos clave de ELE. Madrid: © Instituto Cervantes, 1997-2020. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm Acesso em: 16 jan. 2020.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- DANTAS, H. O. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. *Entrepalavras*. Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 150-163, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/302> Acesso em: 15 jan. 2020.
- DE GRANDI, L. *Uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores*. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

- DE GRANDI, L.; NADIN, O. L. O tratamento da regência nominal em dicionários escolares bilíngues português-espanhol: alguns exemplos. In: FUENTES MORÁN, M. T.; RAMOS, J. V. (ed.). *El uso del diccionario y el léxico en el aprendizaje de lenguas: estudios en México y Brasil*. México: UNAM, ENALLT, 2018. p. 43-59.
- ESCRIBANO, C. G. La Microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p. 103-128.
- FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. *Minidicionário espanhol – português, português – espanhol*. São Paulo: Ática, 2009.
- FUENTES MORÁN, M. T. *Gramática en la Lexicografía Bilingüe: morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- GOUWS R. H. La sociedad digital y los diccionarios. In: DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, M. J.; SANMARCO BANDE, M. T. (ed.). *Lexicografía y didáctica: diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*. New York: Peter Lang, 2017. p. 17-35.
- HERNÁNDEZ. H. Retos de la lexicografía didáctica española. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante, p. 22-32, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/retos-de-la-lexicografia-didctica-espaola-0/>
Acesso em: 15 jul. 2012.
- HEYNS JANTZ, E. *Descubre el diccionario*. Manual del maestro. México, D.F.: El Colegio de México, 2012.
- HWANG, A. D. Lexicografía: dos primórdios à Nova Lexicografía. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (org.). *Linguagens em Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33-45.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Altantis*, v. XXIV, n. 2, p. 149-162, jun. 2002.
- 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.
- MOLINA GARCÍA, D. *Fraseología bilingüe: un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Colección Estudios de Lengua Inglesa. Editorial Comares: Granada, 2006.
- 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. Cómo potenciar el valor didáctico de un diccionario pasivo español-portugués: la macroestructura. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 23, p. 267-278, 2013.
- NADIN, O. L. Dicionários escolares bilíngues de língua espanhola: reflexões sobre obras direcionadas ao aprendiz brasileiro. *Revista de Letras*, Paraná, v. 11, n. 11, p. 126-144, 2009.
- PARREIRA DA SILVA, M. C. Reflexões sobre o verbete dos dicionários bilíngues para fins pedagógicos. In: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, volume IV. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 329-349

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. La fraseología y su objeto de estudio. *Linred: Lingüística en la Red – monográfico*, Alcalá, n. 10, p. 1-17, 2012. Disponível em: http://www.linred.es/numero10_monografico1_Art1.html Acesso em: 22 abr. 2020.

PEREIRA, R. R.; NADIN, O. L. Dicionário enquanto gênero textual: por uma proposta de categorização. *Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, v. 41, n. 1, p. 1-8, jan.-jun. 2019.

PONS. *Dicionário escolar espanhol PONS*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é como se lê*. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PORTO DAPENA, J-A. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco libros, 2002.

REY-DEBOVE, J. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris: Mouton, 1971.

RODRÍGUEZ BARCIA, S. *Introducción a la lexicografía*. Madrid: Síntesis, 2016.

SANTOS GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

VARGAS, M. D.; DURÃO, A. B. de A. B. As expressões idiomáticas nos dicionários bilíngues pedagógicos. In: DURÃO, A. B. de A. B. (org.). *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina: UEL, 2010. p.117-130

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

WIEGAND, H. E.; FUENTES MORÁN, M. T. *Estructuras lexicográficas*. Aspectos centrales de una teoría de la forma del diccionario. Colección Lexicografía. Granada: Ediciones Tragacanto, 2009.

WMF. *Dicionário Escolar WMF Espanhol*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



Recebido em 20/01/2020. Aceito em 28/04/2020.