



Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

# Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas

Atena  
Editora  
Ano 2019

Ivan Vale de Sousa  
(Organizador)

Letras, Linguística e Artes: Perspectivas  
Críticas e Teóricas

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
L649	Letras, linguística e artes: perspectivas críticas e teóricas [recurso eletrônico] / Organizador Ivan Vale de Sousa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-377-4 DOI 10.22533/at.ed.774190506  1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Artes. 3. Letras. 4. Linguística. I. Sousa, Ivan Vale de. II. Série.  CDD 407
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Pensar nas discussões referentes ao ensino linguagem na escola significa criar as possibilidades de reflexão aos sujeitos em uma proposta interacional com as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade.

A identidade deste livro caracteriza os trabalhos organizados como necessários ao processo de formação dos indivíduos. Sendo assim, nesta coletânea são apresentados quarenta estudos aos interlocutores atentos com as mudanças literárias, artísticas e sociais.

No primeiro capítulo, os autores compreendem as estratégias de incentivo à leitura de professores de Língua Portuguesa, de vários níveis da educação básica e com diferentes períodos de atuação. O segundo capítulo, por sua vez, discute e analisa o poema *Profundamente*, de Manuel Bandeira e o cotidiano que adquire significação simbólica no poeta. No terceiro capítulo, os autores identificam e estudam as danças e folguedos tradicionais brasileiros a partir da temática gênero.

A autora do quarto capítulo analisa a aprendizagem da escrita em português do sujeito surdo e as implicações na trajetória social. No quinto capítulo, o gênero textual Capa de CD é analisado pelos autores e no sexto capítulo o autor define discursivamente o conceito de gramática histórica, partindo da concepção clássica estabelecida por Ismael Coutinho com as abordagens de outros linguistas.

No sétimo trabalho, os autores discutem e refletem sobre as questões ortográficas no ensino do texto, perpassando por todas as etapas da feitura textual, além disso, analisam algumas produções. No oitavo capítulo, as autoras abordam a importância do professor na alfabetização das crianças de três a nove anos, sendo observada a necessidade do uso da fonética e fonologia no aprendizado do aprendiz. O autor do nono capítulo analisa a interação multilateral no ensino presencial mediado pela tecnologia do gênero discursivo digital videoconferência em aulas de linguagens para o ensino médio.

No décimo capítulo, os autores analisam a linguagem dos alunos em atividades de escrita colaborativa em um blog educacional para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. No décimo primeiro capítulo, as autoras intencionam trazer pontos relevantes da história da educação e da escola como construção social, bem como pretendem lançar alguns olhares sobre a adolescência, etapa delicada na formação do sujeito. No décimo segundo capítulo, as autoras apresentam resultados parciais de uma pesquisa cuja finalidade parte da avaliação de uma unidade didática à luz dos gêneros textuais.

No décimo terceiro capítulo, a autora estabelece um diálogo entre a Análise do Discurso de linha francesa e o ensino de leitura de textos em língua materna. As autoras do décimo quarto capítulo analisam o vínculo intersemiótico de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental. No décimo quinto capítulo, as autoras analisam as repercussões

que as avaliações externas apresentam na rotina da equipe pedagógica.

As autoras do décimo sexto capítulo compreendem o estabelecimento de um diálogo entre as mídias digitais e a formação do leitor. No décimo sétimo capítulo as autoras descrevem e analisam uma unidade didática do livro didático de Língua Estrangeira do Estado do Paraná para o ensino médio. No décimo oitavo capítulo o autor analisa as interações culturais entre cristãos e pagãos a partir do romance histórico *O Último Reino*, de Bernard Cornwell.

No décimo nono capítulo as autoras abordam o significado de nudez a partir de uma visualidade literária. No vigésimo capítulo, os dicionários monolíngues de aprendizes são o foco de análise e investigação. No vigésimo primeiro capítulo, os autores investigam a existência das figuras que desempenham tais papéis na obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez.

No vigésimo segundo capítulo, os autores transitam entre definir e indefinir o conceito de espaço, ao mesmo tempo, que diferenciam de ambiente. No vigésimo terceiro capítulo são identificadas e analisadas algumas semelhanças e diferenças entre a obra literária *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector. No vigésimo quarto capítulo a autora problematiza as danças de fanfarras, a partir de uma leitura crítico-reflexiva.

No vigésimo quinto capítulo é feita uma breve leitura analítica e interpretativa da narrativa do romance *Leite derramado*, de Chico Buarque. No vigésimo sexto capítulo uma análise de representações visuais é apresentada ao leitor. No vigésimo sétimo capítulo, os autores analisam, nos escritos montellianos, como se manifestam as identidades católica e protestante.

No vigésimo oitavo capítulo é apresentado um estudo sobre as estratégias de polidez linguística no discurso político de candidatos a prefeitos do município de Mocajuba. No vigésimo nono capítulo as autoras comungam de concepções discursivas advindas da Análise do Discurso e dos estudos culturalistas. No trigésimo capítulo, os autores problematizam o uso da internet a partir das habilidades de leitura e escrita.

No trigésimo primeiro capítulo, os autores relatam um projeto de extensão, com a função valorizar a cultura gaúcha, disseminado e promovendo-a entre a comunidade acadêmica. No trigésimo segundo capítulo, as autoras refletem sobre uma proposta de material didático pautada na observação dos usos da língua. No trigésimo terceiro capítulo, as autoras verificam a força das questões culturais, dos mitos, dos coloridos da mata em uma proposta interdisciplinar a partir de uma letra de canção.

No trigésimo quarto capítulo, a autora discute a temática letramento na concepção da aprendizagem semiótica. No trigésimo quinto capítulo a autora apresenta uma estratégia de aprendizagem de comprovado êxito em uma instituição escolar, localizada no município de Três Lagos – MS. No trigésimo sexto capítulo investigam-se as relações existentes entre a psicanálise e literatura, como o inconsciente desvela-se no discurso literário, tendo como *corpus* algumas obras literárias de Clarice Lispector.

No trigésimo sétimo capítulo, os autores discutem a formação da identidade

literária juvenil a partir de uma constituição poética. No trigésimo oitavo capítulo, a autora investiga através de trabalhos publicados como a ANPOLL promove um diálogo multicultural entre Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul. No trigésimo nono capítulo averigua-se o percurso da figuração do estrangeiro em dois romances e, por fim, no quadragésimo capítulo, os autores contribuem reflexivamente com o ensino de gêneros textuais na modalidade escrita nas aulas de língua estrangeira e, por fim, no quadragésimo primeiro capítulo os autores associam o uso da plataforma Facebook em um processo dialógico destino aos alunos no contexto contemporâneo escolar.

Todos os autores ampliam as reflexões presentes nesta obra e revelam as razões de demonstrarem os conhecimentos aos interlocutores desta coletânea. Assim, esperamos que os leitores encontrem nos variados trabalhos os questionamentos capazes de problematizar outros e novos conhecimentos.

Ivan Vale de Sousa

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
“ELES NÃO GOSTAM DE LER”: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INCENTIVO À LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Isabela Giacomini Laila Wilk Santos Lucas Arruda Tacla Theodora Rosskamp Kalbusch Rosana Mara Koerner	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>17</b>
‘PROFUNDAMENTE’ EM MANUEL BANDEIRA: UM OLHAR INTERPRETATIVO	
Vitor Hugo da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
“BRINCANDO DE SER MULHER”: UM ESTUDO SOBRE TRAVESTILIDADES NAS DANÇAS E FOLGUEDOS TRADICIONAIS BRASILEIROS	
José Roberto do Nascimento Junior Ana Cecília Vieira Soares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>36</b>
A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NA VIDA DO SUJEITO SURDO	
Miriam Maia de Araújo Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
A FOTOGRAFIA COMO COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO E ARTE: UMA ANÁLISE DA CAPA DO CD CORAÇÃO DE JOHNNY HOOKER	
Renan da Silva Dalago Altamir Botoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>57</b>
A GRAMÁTICA HISTÓRICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Adílio Junior de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905066</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>70</b>
ORTOGRAFIA NO ENSINO DO TEXTO	
Ivan Vale de Sousa Maria Elizete Melo de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905067</b>	



<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO DO PROFESSOR NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 3 A 9 ANOS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Letícia Saminez da Silva Jaina Milhomem Rezende Michelle Fonseca Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905068</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
A INTERAÇÃO MULTILATERAL NO ENSINO DE LINGUAGENS MEDIADO PELA TECNOLOGIA DO GÊNERO DISCURSIVO DIGITAL VIDEOCONFERÊNCIA	
Naziozênio Antonio Lacerda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7741905069</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>108</b>
A LINGUAGEM DOS ALUNOS NA ESCRITA COLABORATIVA EM <i>BLOG</i> EDUCACIONAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Jaqueline Silva Santos Naziozênio Antonio Lacerda	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050610</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>124</b>
ADOLESCÊNCIA E ESCOLA: ALGUNS OLHARES	
Maria Rute Depoi da Silva Marcele Pereira da Rosa Zucolotto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050611</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>132</b>
ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: UMA ABORDAGEM PELOS GÊNEROS TEXTUAIS	
Luci Piletti Niedermayer Carmen Teresinha Baumgartner	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050612</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>144</b>
ANÁLISE DO DISCURSO E FORMAÇÃO DO LEITOR	
Eliana Alves Greco	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050613</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA ANÁLISE DE UM TEXTO MULTIMODAL	
Jeniffer Streb da Silva Noara Bolzan Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050614</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>159</b>
AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS REPERCUSSÕES NA ROTINA DA EQUIPE PEDAGÓGICA	
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro Priscila Adriana Silva Sacramento Janaína Arostilde Belmiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050615</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>172</b>
AS CRIANÇAS DA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS E SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA LITERÁRIA	
Francisca Rodrigues Lopes Elizangela Silva de Sousa Moura Liliane Rodrigues de Almeida Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050616</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>182</b>
AS FÁBULAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Eliana Santiago Gonçalves Edmundo Ana Paula de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050617</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>199</b>
AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE VIKINGS E SAXÕES DO OESTE NA OBRA O ÚLTIMO REINO DE BERNARD CORNWELL	
Lucas Luiz Oliveira Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050618</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>208</b>
ATRAVÉS DE LINHAS E MANCHAS PULSAM AS SENSações: A PINTURA DE LUCIAN FREUD E O DESNUDAMENTO DO SER	
Rochele Maria Borelli Bernadette Maria Panek	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050619</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>220</b>
CAPACIDADES E LIMITAÇÕES DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Laura Campos de Borba	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050620</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>236</b>
“CEM ANOS DE SOLIDÃO”, DE GABRIEL GARCIA MÁRQUEZ : A TEORIA DAS PERSONAGENS	
Matheus Luamm Santos Formiga Bispo Milena Menezes Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050621</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>245</b>
DA CONSTRUÇÃO À RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: O ESPAÇO CONFIDENCIAL EM <i>CABIDELIM</i> , <i>O DOCE MONSTRINHO</i> , DE SYLVIA ORTHOF	
Luciana Petroni Antikeira Chirzóstomo Wagner Corsino Enedino	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050622</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>255</b>
DA LITERATURA PARA O CINEMA: A ADAPTAÇÃO DA OBRA A HORA DA ESTRELA	
Ray da Silva Santos Débora Wagner Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050623</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>270</b>
DANÇAS DE FANFARRAS: UMA LEITURA CRÍTICA	
Erika Kraychete Alves	
DOI 10.22533/at.ed.77419050624	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>274</b>
DECADÊNCIA E MEMÓRIA EM LEITE DERRAMADO, CHICO BUARQUE	
Dulce Maurilia Ribeiro Borges	
DOI 10.22533/at.ed.77419050625	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>287</b>
DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES MULTIMODAIS DO MOVIMENTO “PANELAÇO” NO CONTEXTO POLÍTICO DO BRASIL	
Juliana Ferreira Vassolér	
Eni Abadia Batista	
DOI 10.22533/at.ed.77419050626	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>304</b>
ENTRE A FÉ E OS CONFLITOS: AS FACES DA IDENTIDADE CRISTÃ EM OS DEGRAUS DO PARAÍSO, DE JOSUÉ MONTELLO	
Thiago Victor Araújo dos Santos Nogueira	
Paloma Veras Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.77419050627	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>317</b>
ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ LINGUÍSTICA NO DISCURSO POLÍTICO DE CANDIDATOS A PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA	
Elber José Alves Corrêa	
Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.77419050628	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>328</b>
ÍNDIO SURDO E EDUCAÇÃO BÁSICA EM SUAS (DES)IDENTIFICAÇÕES: UM ESTUDO DE CASO	
Michelle Sousa Mussato	
Claudete Cameschi de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.77419050629	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>343</b>
INTERNET, LEITURA E ESCRITA:UM DESAFIO MEDIADO PELO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL	
Daiane Ventorini Pohlmann Michelotti	
Virginia Ponche Barbosa	
Alessandro Carvalho Bica	
DOI 10.22533/at.ed.77419050630	

<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>352</b>
INVERNADA ARTÍSTICA CHÃO BATIDO – CULTIVANDO A TRADIÇÃO GAÚCHA: UM PROJETO DE EXTENSÃO REALIZADO EM 2016	
<p>Ana Paula Palharini  Daniel Verbes Padilha  Deise Pieniz Casagrande  Maico Mantovani Tolfo  Mylla Keenan Acosta  Maiara Bertl</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050631</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>356</b>
LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDO NA INTERFACE DOS GÊNEROS DIGITAIS E DA MULTIMODALIDADE	
<p>Nágida Maria da Silva Paiva  Iara Ferreira de Melo Martins  Ana Cláudia Soares Pinto</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050632</b>	
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	<b>369</b>
LETRA DA CANÇÃO: “SAGA DA AMAZÔNIA”: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR	
<p>Márcia Antonia Guedes Molina  Valéria Angélica Ribeiro Arauz</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050633</b>	
<b>CAPÍTULO 34</b> .....	<b>382</b>
LETRAMENTOS E APRENDIZAGEM SEMIÓTICA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS NA ESCOLA	
<p>Áurea Maria Brandão Santos</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050634</b>	
<b>CAPÍTULO 35</b> .....	<b>392</b>
LITERATURA E OUTRAS ARTES: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES	
<p>Vitória Regina Xavier da Silva</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050635</b>	
<b>CAPÍTULO 36</b> .....	<b>406</b>
LITERATURA E PSICANÁLISE: A PRESENÇA DO INCONSCIENTE NA ESCRITA DE CLARICE LISPECTOR	
<p>Ray da Silva Santos  Sara Goretti Ferreira  Daiane Menezes Santos</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050636</b>	
<b>CAPÍTULO 37</b> .....	<b>419</b>
LITERATURA JUVENIL E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM “ <i>CECÍLIA QUE AMAVA FERNANDO</i> ”: CONHECENDO A SI ATRAVÉS DO OUTRO	
<p>Eliene da Silva Dias  Diógenes Buenos Aires  Sandra Helena Andrade de Oliveira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050637</b>	

<b>CAPÍTULO 38</b> .....	<b>431</b>
MAPA DE INSTITUIÇÕES LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS NA REVISTA DA ANPOLL	
<a href="#">Mariana Argolo Barreto</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050638</b>	
<b>CAPÍTULO 39</b> .....	<b>443</b>
MAPAS DO ENCONTRO ENTRE O PRÓPRIO E O ALHEIO – CARTOGRAFIAS DA ALTERIDADE NA NARRATIVA DE ADRIANA LISBOA E ANA MIRANDA	
<a href="#">Aina de Oliveira Rocha</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050639</b>	
<b>CAPÍTULO 40</b> .....	<b>456</b>
MATERIAIS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA – ELE A ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
<a href="#">Carlos Eduardo da Silva</a>	
<a href="#">Cristina Corral Esteve</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050640</b>	
<b>CAPÍTULO 41</b> .....	<b>468</b>
AS FACETAS DA CONTEMPORANEIDADE. O DIALOGISMO DIGITAL PARA OS ALUNOS: O FACEBOOK E A POESIA VIRAL	
<a href="#">Regimário Costa Moura</a>	
<a href="#">Ana Cristina dos Santos</a>	
<a href="#">Raquel Araújo Luna</a>	
<a href="#">Rideusa Caroline Correia do Nascimento</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.77419050641</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>476</b>

## CAPACIDADES E LIMITAÇÕES DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Laura Campos de Borba**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Porto Alegre – RS

**RESUMO:** Não há dúvidas de que a autonomia é um dos grandes objetivos do ensino-aprendizagem de línguas. Para alcançá-lo, é possível recorrer a materiais didáticos, tais como os dicionários. No âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil, especificamente,  $\frac{1}{4}$  dos materiais didáticos disponíveis no mercado são dicionários. Apesar disso, ainda são instrumentos relativamente desconhecidos entre professores e alunos brasileiros; ademais, sabe-se pouco acerca do seu potencial de auxílio no ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil. O foco do presente trabalho são os dicionários monolíngues de aprendizes de ELE: 1) o *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños*; 2) o *Diccionario Salamanca de la lengua española*; e 3) o *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. Nosso objetivo foi analisar as capacidades e limitações dessa classe de dicionários de espanhol em relação ao ensino-aprendizagem de ELE entre brasileiros. Como metodologia, em primeiro lugar, foram aplicados parâmetros de avaliação

metalexigráficos acerca dos componentes canônicos de um dicionário de aprendizes, quais sejam: *Front Matter* (instruções ao usuário), macroestrutura (nominata), microestrutura (segmentos informativos dos verbetes) e medioestrutura (sistema de remissões). Para a análise quantitativa das informações incluídas nos dicionários, empregaram-se os dados do *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado*. Nos resultados obtidos, destacam-se a falta de informações sintáticas claras nos três dicionários e a inclusão de informações com pouco ou nenhum respaldo no *corpus*. Esses aspectos prejudicam o consulente principalmente em tarefas de produção e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira; dicionários de aprendizes de espanhol; autonomia na aprendizagem de línguas.

**ABSTRACT:** Autonomy is an important goal in teaching and learning languages. In order to achieve autonomy in language learning, it is possible to make use of learning materials such as dictionaries. In the field of teaching and learning Spanish as a foreign language (SFL) in Brazil, specifically, dictionaries represent a quarter of learning materials available on the market. Despite this, they are still unknown

among Brazilian SFL teachers and learners; moreover, there are still few investigations about the aid of Spanish learner's dictionaries in SFL teaching and learning in Brazil. This chapter focuses on monolingual learner's dictionaries of SFL, that is: 1) *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños*; 2) *Diccionario Salamanca de la lengua española*; and 3) *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. We aimed to analyze the strengths and weaknesses of these dictionaries on teaching and learning SFL to Brazilian learners. Our methodology consisted of an evaluation of the canonical components of a learner's dictionary: front matter (user guide), macrostructure (words included), microstructure (information about the entries), and the cross-references structure. To analyze the entries' frequency of use, we adopted the *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado*. The results obtained revealed that the dictionaries do not offer clear information about the verbs' syntactic patterns. Besides, there are some entries with little frequency on corpus and other entries absent from the corpus. These aspects make doing writing tasks much more difficult and, consequently, inhibit the development of learner's autonomy.

**KEYWORDS:** teaching and learning Spanish as a foreign language; Spanish learner's dictionaries; autonomy in language learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras em geral, um dos objetivos a serem alcançados é a autonomia dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, desde a Educação Básica (conforme advogam os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2000) à Educação Superior em cursos de Letras, por exemplo (segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras* (CNE/CES 492/2001). *Lato sensu*, e segundo Richards e Schmidt (2002, s.v. *learner autonomy*), a autonomia na aprendizagem consiste na capacidade do estudante de fazer-se responsável pelo próprio processo de aprendizagem, manifestada sobretudo através da tomada de iniciativas em prol dessa aprendizagem (cf. Benson (2001) para uma explanação mais detalhada sobre o tema e Borba (2017a, p. 29-42) para uma síntese das propostas desse autor). Um dos meios pelos quais se pode alcançar uma autonomia na aprendizagem de línguas consiste na escolha e emprego de um material didático adequado ao nível de aprendizagem do estudante e às suas necessidades (como auxílio em tarefas de compreensão, por exemplo). Os livros didáticos, as gramáticas e os dicionários de língua são exemplos de materiais que podem contribuir para o desenvolvimento de uma autonomia nos estudantes de línguas (cf. Borba (2017a, p. 42-44) para uma explanação detalhada sobre como funciona a promoção da autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras por meio do emprego de dicionários).

Ao restringirmo-nos à promoção da autonomia com o auxílio de materiais didáticos no âmbito do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE),

deparamo-nos com o seguinte cenário. Em primeiro lugar, o tipo de material didático de espanhol com maior variedade de opções no mercado brasileiro é, sem dúvidas, o livro didático, conforme indicam os dados de Eres Fernández et al. (2012). Ao analisar os dados obtidos pelos autores, de um total de 992 materiais, os livros didáticos para uso em sala de aula (considerando diversas etapas de ensino) representam 66% (657 coleções), os dicionários, 25% (253 títulos entre monolíngues e bilíngues), e as gramáticas, por sua vez, 8% (82 títulos). Portanto, não há dúvidas de que os materiais didáticos mais conhecidos entre estudantes e professores são, naturalmente, os livros didáticos.

Em segundo lugar, embora os dados de Eres Fernández et al. (2012) revelem que as gramáticas estão em número mais reduzido frente aos outros dois tipos de materiais, o acesso a guias gramaticais está tão difundido quanto os próprios livros didáticos. Fundamentamos nossa afirmação no fato de que muitas coleções, como *Bitácora*, *Gente Hoy* e *Etapas Plus* contêm, nas suas páginas finais, um compêndio gramatical.

Em terceiro lugar, e no que concerne às publicações lexicográficas, os livros didáticos até alertam para a existência de dicionários de espanhol e incentivam, ainda que minimamente, a sua consulta. Contudo, não há orientações sobre as classes de obras disponíveis nem sobre quais classes seriam adequadas a cada tipo de tarefa linguística proposta pelos próprios livros didáticos. Tal conjuntura nos leva a afirmar que os dicionários, embora representem 25% dos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de espanhol disponíveis no Brasil, ainda são instrumentos desconhecidos entre professores e alunos brasileiros.

Há basicamente três grandes classes de dicionários na lexicografia hispânica: dicionários bilíngues, dicionários monolíngues para falantes de nativos de espanhol e dicionários monolíngues para estudantes de ELE. Destas, as duas primeiras apresentam diversas obras lexicográficas correspondentes. Prova disso são os trabalhos de Borba (2017a), que propõe um panorama de dicionários monolíngues para falantes nativos de espanhol e Bugueño Miranda e Borba (2019) sobre uma parcela da diversidade de dicionários bilíngues para o par de línguas português-espanhol.

No que concerne à classe dos dicionários monolíngues voltados para aprendizes de ELE, por sua vez, é possível identificar três obras finalizadas: 1) o *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (Señas, 2001); 2) o *Diccionario Salamanca de la lengua española* (Salamanca, 2006); e 3) o *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (Espasa Calpe, 2002). Podemos identificar ao menos uma obra que ainda não foi concluída e que, por essa razão, não será considerada para fins deste trabalho: o *Diccionario de Aprendizaje del Español como lengua extranjera* (DAELE, 2010). Por serem obras relativamente pouco conhecidas, este trabalho busca contribuir com as investigações acerca da relação entre essa classe de dicionário e as necessidades do processo de ensino-aprendizagem de ELE. Nosso objetivo é analisar as suas capacidades e limitações



considerando o contexto de ensino-aprendizagem de ELE entre brasileiros.

A exposição está dividida em duas partes. Na primeira (seções 2 e 3), serão introduzidas e comentadas as características de um dicionário de aprendizes, com seus componentes canônicos e função. A segunda parte (seção 4), por sua vez, será reservada à análise dos dicionários propriamente dita. Uma versão preliminar deste trabalho está presente em Borba (2017b).

É importante mencionar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## 2 | CARACTERÍSTICAS GERAIS DE UM DICIONÁRIO DE APRENDIZES

Os dicionários de aprendizes de uma língua se inserem no campo da lexicografia pedagógica. São obras compiladas para estudantes que já passaram dos níveis iniciais de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois a leitura e aproveitamento das informações contidas nos verbetes requer do consulente um nível básico de proficiência. Os dicionários de aprendizes em geral adotam uma perspectiva semasiológica de descrição da língua, ou seja, organizam suas informações a partir da palavra-entrada (ao início, em negrito) para a definição e demais informações, como comportamento gramatical, exemplos, etc. As informações oferecidas normalmente almejam auxiliar os estudantes a executar tarefas de compreensão e de produção na língua estrangeira em questão.

As características comentadas acima se sintetizam em três grandes parâmetros que deveriam convergir na produção de uma obra lexicográfica: perfil de usuário, função da obra e sua classificação (BUGUEÑO MIRANDA, 2013, p. 21). Em um dicionário de aprendizes, o perfil de usuário pretense normalmente corresponde a estudantes que se encontram em níveis intermediários e avançados de aprendizagem – B1, B2, C1 e C2, se se adota a escala do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001). A função normalmente atribuída a essa classe de obras é fornecer subsídios para a compreensão e produção na língua estrangeira. A sua classificação reúne os parâmetros monolíngue, para falantes não nativos e perspectiva semasiológica (embora, como será comentado mais adiante, há um exemplo de obra que adota a perspectiva inversa – onomasiológica –, que fornece ao consulente designações). Para ser considerada uma obra de qualidade, a compilação de um dicionário deveria estar ancorada nos três parâmetros comentados acima. No entanto, e conforme a análise desenvolvida na seção 4, os dicionários de aprendizes do espanhol não satisfazem tais parâmetros de qualidade.

É pertinente salientar ainda que, conforme Borba e Bugueño Miranda (2018, p. 2168), para que pudessem realmente ser considerados como dicionários de viés pedagógico, a serem usados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de

uma língua estrangeira, os dicionários de aprendizes precisariam estar atrelados a um programa de ensino e ser um reflexo da língua usada na contemporaneidade. Em outras palavras, um dicionário de aprendizes teria que incluir informações condizentes com uma (ou mais) etapa(s) de aprendizagem (B1-B2, por exemplo), de forma a fornecer orientações acerca de unidades léxicas previstas para serem estudadas na(s) etapa(s) de aprendizagem em questão. As informações acerca das unidades léxicas incluídas, por sua vez, deveriam refletir a língua em uso, de maneira que acepções de uso antiquado, por exemplo, não condizem com um dicionário de aprendizes porque não são relevantes para o seu consulente pretense.

No tocante ao programa de ensino, para o ensino-aprendizagem de ELE, o documento mais conhecido atualmente é o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006). Entretanto, os dicionários de aprendizes de ELE estão alheios às orientações do PCIC (2006), pois suas últimas edições são anteriores à publicação do documento. Trata-se de uma limitação com a qual os envolvidos no ensino-aprendizagem de ELE têm de conviver até que as obras existentes sejam revisadas e atualizadas, ou até que surja uma nova proposta de dicionário de aprendizes de ELE que se atrele às orientações de um determinado programa de ensino. O que, sim, pode-se esperar de um dicionário de aprendizes, e que será um dos focos da nossa avaliação, é o registro da língua em uso.

Após apresentar os aspectos gerais atinentes a um dicionário de aprendizes, faz-se necessário discorrer sobre como se estrutura essa classe de obras lexicográficas. Este tema, bem como os demais tópicos que serão avaliados nos dicionários de aprendizes de ELE, é o foco da próxima seção.

### 3 | COMPONENTES CANÔNICOS DE UM DICIONÁRIO DE APRENDIZES

Os dicionários semasiológicos (*i.e.*, que partem do lema para a definição), tal como os que serão analisados neste trabalho, possuem quatro componentes canônicos: *front matter*, macroestrutura, microestrutura e medioestrutura. Cada componente será comentado nas subseções a seguir.

#### 3.1 *Front Matter*

O *front matter* compõe-se das páginas iniciais dos dicionários (suporte impresso). No caso de dicionários em suporte eletrônico, corresponde à seção geralmente intitulada *ajuda*. Sua principal função é intermediar a relação entre o usuário do dicionário e a obra em si. De acordo com Borba e Bugueño Miranda (2012, p. 35), em termos concretos, o *front matter* precisa orientar o usuário em relação a 4 fatores: a) o perfil de usuário almejado pela obra; b) os objetivos e a função da obra; c) o tipo de informações contidas no interior dos verbetes (programa constante de informações); e d) como se usa. Além desses fatores, Fornari (2008) explicita que o *front matter* precisa

ser abrangente o suficiente para incluir os quatro tipos de informação elencadas acima e, concomitantemente, conciso o suficiente para que tais informações ocupem o menor espaço possível dentro do dicionário.

### 3.2 Macroestrutura

A macroestrutura corresponde às unidades léxicas (signos-lema) incluídas no dicionário e aos critérios para inclusão das mesmas (BUGUEÑO MIRANDA, 2013, p. 22). Tais critérios precisam estar em conformidade com a classe de obras em questão, para que os signos-lema incluídos sejam realmente relevantes para o perfil de usuário almejado pela obra lexicográfica. Por exemplo: em um dicionário geral de língua, admite-se a inclusão de unidades léxicas de uso mais antiquado (desde que marcadas como tal pelo dicionário), justamente porque a sua função é fornecer uma descrição da língua incluindo algumas faixas do eixo diacrônico, mas não a sua totalidade (BORBA, 2016, p. 05). É o caso do *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAEe, 2014), que inclui, s.v. *jactar*, a seguinte acepção: “1. tr. desus. Mover, agitar”. Em um dicionário de aprendizes, a inclusão desse tipo de unidade léxica não se adequa às necessidades de um estudante de língua estrangeira, pois tais elementos não constituem uma prioridade para um usuário com esse perfil. Portanto, espera-se que essa unidade léxica, descrita pela acepção reproduzida acima, não esteja presente.

Existem duas perspectivas a partir das quais se pode analisar e avaliar o componente macroestrutural: quantitativamente e qualitativamente (BUGUEÑO MIRANDA, 2007). Sob o ponto de vista quantitativo, analisa-se, ao menos, a frequência das unidades léxicas incluídas. Outros fatores que podem ser analisados, além da frequência, dizem respeito à distribuição das unidades léxicas no diassistema da língua. Em outras palavras, avalia-se se informações secundárias como espaço (regionalismos, por exemplo), tempo (usos antiquados, por exemplo), situação de uso (caráter formal, por exemplo) e estrato sociocultural (tecnicismos, por exemplo) são adequadas à classe de obra e ao perfil de usuário em questão (cf. Borba (2016) para mais detalhes). Obviamente, não há tempo hábil para analisar a totalidade da macroestrutura; em razão disso, selecionam-se aleatoriamente alguns intervalos lexicográficos em diferentes pontos do dicionário para posterior análise em *corpus*. Convém observar que ainda não há orientações teóricas acerca da quantidade mais adequada de unidades léxicas para fins de análise macroestrutural.

A lexicografia hispânica conta com, ao menos, dois *corpora* que podem auxiliar na análise macroestrutural quantitativa: o *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado* (CREAa, 2015) e o *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES, 2016). O primeiro consiste em um *corpus* com mais de 126 milhões de formas advindos de documentos escritos publicados de 1975 a 2000. O segundo corresponde à continuação cronológica do anterior, abarcando o período de 2001 a 2012. Contém mais de 225 milhões de formas de documentos escritos e orais.

Por outro lado, a macroestrutura qualitativa corresponde ao tratamento a ser atribuído a certas unidades léxicas, como formas canônicas e variantes, afixos, nomes próprios, compostos e derivados. Neste trabalho, por questões de espaço, serão tratadas e avaliadas apenas as relações entre formas canônicas (*type*) e formas variantes (*token*). Tal diferenciação é necessária para auxiliar o consultante em tarefas de compreensão e ainda na escolha da unidade léxica mais adequada à sua produção. O tratamento desse tipo de unidades léxicas deveria ocorrer no componente macroestrutural, em conjunto com a medioestrutura, por meio de uma remissão da forma variante à forma canônica.

### 3.3 Microestrutura

A microestrutura consiste nas informações apresentadas acerca de cada unidade léxica incluída na macroestrutura. Segundo Bugueño Miranda (2009), os dicionários preveem um conjunto de informações que podem aparecer nos verbetes, denominado *programa constante de informações* (PCI). Tais informações, denominadas tecnicamente de *segmentos informativos* (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006), deveriam estar em conformidade com a classe de obra, a função almejada e o usuário pretendo para a obra. No caso dos dicionários de aprendizes, os segmentos informativos incluídos deveriam poder suprir as necessidades dos estudantes de níveis intermediários e avançados em relação às funções de compreensão e produção na língua estrangeira.

Bugueño Miranda (2009) distingue dois grupos de segmentos informativos da microestrutura, em alusão à distinção saussureana significante-significado: comentário de forma (significante) e comentário semântico (significado). No comentário de forma, costumam aparecer informações tais como ortografia, divisão silábica, categoria morfológica e valência verbal. Já no comentário semântico geralmente constam informações como a definição, exemplos, marcas de uso e sinônimos. O verbebo reproduzido no Quadro 1 ilustra como os segmentos informativos se distribuem no Salamanca (2006):

**timar**

*verbo transitivo*

**1** Quitar < una persona > [una cosa] a [otra persona] con engaño: *Me han timado la cartera en el mercado.*

**2** Engañar < una persona > [a otra persona] en una venta o en un trato: *Me han timado con este coche.* **Sinónimo:** estafar.

*verbo pronominal*

**1** **Uso/registro:** coloquial. Intercambiarse < una pareja > muestras de cariño con cierto disimulo: *El jefe está muy enfadado porque su secretaria se tima en las reuniones con Pepe.*

Quadro 1 – segmentos informativos dos comentários de forma e semântico

Fonte: Salamanca (2006, s.v. *timar*)

O comentário de forma do verbebo está constituído de ortografia (**timar**) e

categoria morfológica (*verbo transitivo* e *verbo pronominal*). O comentário semântico está constituído de: definição, na qual o dicionário salienta os complementos de sujeito (ac. 1, “<una persona>”), objeto direto (ac. 1, “[una cosa]”) e objeto indireto (ac. 1, “[otra persona]”); exemplos, destacados em itálico; marcas de uso (“coloquial”) e sinônimos (“estafar”).

Bugueño Miranda e Farias (2013, p. 4) propõem que a avaliação qualitativa da microestrutura se fundamente em duas premissas básicas. A primeira premissa diz respeito à natureza necessariamente discreta das informações; em outras palavras, o dicionário deveria refletir feitos reais na língua, correspondentes à língua em uso. A segunda premissa se refere à natureza discriminante das informações, ou seja, à necessária utilidade que as informações devem ter para que o usuário do dicionário possa tirar proveito das mesmas para executar tarefas linguísticas de compreensão e produção.

### 3.4 Medioestrutura

A medioestrutura consiste no sistema de remissões adotado pelo dicionário. Bugueño Miranda e Zanatta (2010), ao discutir a função desse componente canônico, propõem uma tipologia de relações medioestruturais. Conforme os autores, as remissões partem sempre de um segmento macro- ou microestrutural para um dos três destinos seguintes: a) outro segmento macro- ou microestrutural; b) um texto externo à nominata, como o *front matter* ou o *back matter* (páginas finais, após a nominata); ou c) outro dicionário. De acordo com o exposto na macroestrutura (seção 3.2), o tratamento das formas *type* e *token*, por exemplo, ocorre em conjunto com a medioestrutura, mais precisamente através do primeiro tipo de remissão. O segundo tipo de remissão pode conduzir o consulente a quadros de conjugação verbal ou ainda a resumos gramaticais *no back matter*. Já o terceiro tipo de remissão poderia conduzir o consulente a outra obra lexicográfica com informações mais detalhadas a respeito do tipo de segmento em questão, como uma remissão no segmento informativo da etimologia para um dicionário etimológico.

É possível avaliar a medioestrutura sob o ponto de vista qualitativo através do emprego de seis parâmetros a respeito do processo de remissão: a) impulso; b) meta; c) sistema semiótico; d) rapidez; e) elucidação; e f) funcionalidade. Os três primeiros dizem respeito às etapas do processo de remissão. O impulso consiste na motivação; a meta é o destino da remissão; e o sistema semiótico diz respeito aos símbolos utilizados para indicar a presença da mesma. Já os três últimos se referem às características do processo de remissão. O processo remissivo precisa conduzir à meta por meio de apenas um movimento (rapidez), no qual impulso e meta ficam bem explícitos (elucidação), para que possa oferecer uma informação realmente útil ao consulente (funcionalidade).

## 4 | ANÁLISE DO SEÑAS (2001), DO SALAMANCA (2006) E DO ESPASA CALPE (2002)

Os critérios de constituição dos componentes canônicos de um dicionário de aprendizes, expostos na seção 3, serão o ponto de partida para avaliar os três dicionários de aprendizes do espanhol. Além dos parâmetros correspondentes a cada componente canônico, serão empregados os dados provenientes do CREAA (2015). O critério que conduziu à adoção desse *corpus* foi a correspondência entre o período de publicação dos dados que constituem o CREAA (2015) e o ano de publicação dos dicionários de aprendizes avaliados. O resultado da avaliação de cada obra se divide entre as próximas três subseções.

### 4.1 Señas (2001)

Em seu *front matter*, o Señas (2001) orienta em relação aos seguintes fatores: o perfil de usuário almejado (estudante brasileiro de espanhol de nível intermediário), a função (compreensão e produção), as informações que contém (PCI) e um guia de uso com exemplos de verbetes e indicações a respeito de como cada tipo de informação aparece na obra.

Cabe destacar ainda que, apesar de se apresentar como um dicionário elaborado especialmente para o estudante brasileiro de ELE, o Señas (2001) é uma reprodução de outro dicionário, o *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, com o acréscimo de um equivalente em português para cada acepção de cada verbe. Bugueño Miranda (2006, p. 217) já criticava essa solução, argumentando que a mesma não qualifica o Señas (2001) como um dicionário voltado para as necessidades do público brasileiro porque “a obra como um todo deveria levar em conta as convergências e divergências tipológicas e genéticas entre o espanhol e o português”. Já os dados de Durão (2004) comprovavam que as necessidades de um estudante extrapolam o nível léxico. Ao considerar que o equivalente em português já seria suficiente para auxiliar o consulente brasileiro, o dicionário parece supor que o comportamento morfológico e sintagmático da unidade léxica em espanhol e do seu equivalente léxico em português é o mesmo, quando trabalhos como Bugueño Miranda e Borba (2019) demonstram o contrário.

Outra afirmação duvidosa presente no *front matter* é a de que, além dos critérios de frequência adotados para a seleção das unidades léxicas a serem lematizadas, foram incluídas “palavras que um estudante de espanhol mais facilmente encontraria na leitura da imprensa ou da literatura espanhola contemporânea” (Señas, 2001, p. XI). A análise do componente macroestrutural apontará para a inclusão, ainda que pouco significativa, de signos-lema com baixa frequência de uso no espanhol.

Para avaliar a macroestrutura quantitativa, foram escolhidos aleatoriamente três intervalos lematizados de duas páginas do dicionário. Ao total, foram analisadas 103 unidades léxicas, das quais algumas se destacam por sua baixa frequência de

uso na língua espanhola segundo CREAa (2015): *cacera* (1 ocorrência), *cacharrazo* (4 ocorrências) e *acaudalar* e *acanalár* (5 ocorrências cada). Sob a perspectiva da compreensão, incluir unidades léxicas com baixa frequência consiste em um inchaço macroestrutural; se possuem pouco respaldo no espanhol, dificilmente um aprendiz se depararia com uma tarefa de compreensão que envolvesse essas unidades léxicas, tornando-as informações não discriminantes para o consulente. O tratamento das unidades *type* e *token*, por sua vez, será comentado na análise medioestrutural.

Para ilustrar o âmbito microestrutural, observem-se os abaixo:

<p><b>entregar</b> (...) <b>1 tr.</b> [algo; a alguien] Dar; poner en poder: <i>entrega esta carta al director del departamento; esta mañana me han entregado las llaves del coche (...)</i>. Δ <b>entregar</b></p>	<p><b>ofrecer</b> (...) <b>1 tr.</b> [algo] Presentar y dar voluntariamente: <i>nos ofreció un café y bombones; cuando supo que venía, me ofreció su casa (...)</i>. Δ <b>ofrecer</b></p>
---	---

Quadro 2 – microestrutura do Señas (2001)

Fonte: Señas (2001, s.v. *entregar*, *ofrecer*)

Uma das diferenças existentes entre o espanhol e o português que causam dificuldades nos estudantes brasileiros de espanhol, conforme observado por Durão (2004, p. 138), consiste no uso pleonástico do objeto indireto através de pronomes dativos átonos (*me, te, le, nos, os, les*). Por essa razão, e tal como defende Bugueño Miranda (2006, p. 222), o estudante brasileiro precisa de uma marcação clara dos complementos dos verbos e do caráter pleonástico dos objetos indiretos. No comentário de forma do verbete *entregar*, observa-se que o Señas (2001) indica claramente a necessidade de uso de *entregar* com um objeto direto e outro indireto, corroborada pelo exemplo. Contudo, falta a indicação da necessidade de um pronome pleonástico no comentário de forma e a inclusão do pleonasma *le* no exemplo.

A marcação dos objetos no comentário de forma, no entanto, não é sistemática. Ao analisar o verbete *ofrecer*, percebe-se que apenas o objeto direto ([algo]) está indicado no comentário de forma; o objeto indireto, por sua vez, só poderia ser deduzido através dos exemplos. Estes últimos também têm pouco poder elucidativo em relação ao objeto indireto, por utilizarem pronomes (*nos, me*) que possuem a mesma forma tanto na função de objeto direto quanto indireto, isto é, pronomes sincréticos (cf. Bugueño Miranda (2006) para mais detalhes sobre o problema da marcação dos complementos no Señas (2001)).

Por fim, na medioestrutural, foram encontrados dois tipos de remissão: da microestrutura para quadros de conjugação verbal no *back matter* (s.v. *acaecer*) e entre formas variantes (de *cactus* a *cacto*). Entretanto, conforme o CREAa (2015), a forma *cactus* apresenta 169 ocorrências, enquanto que *cacto* apresenta 56 ocorrências. A partir desses dados, não é possível compreender por que o dicionário incluiu uma remissão da forma mais frequente (*type*) para a forma menos frequente (*token*). A

remissão em questão é não discreta e, por consequência, não discriminante para o consulente, podendo vir a prejudicar o consulente que recorra aos verbetes envolvidos para auxiliá-lo em uma tarefa de produção. Nota-se ainda a ausência de marcação do impulso nas remissões do Señas (2001).

#### 4.2 Salamanca (2006)

O Salamanca (2006), em seu *front matter*, informa que o usuário pretense são os estudantes de língua espanhola, estrangeiros e nativos, e os professores de espanhol. Entretanto, e conforme as análises macro- e microestrutural a seguir, a obra está ainda distante das possíveis necessidades de um estudante de ELE.

Ainda no *front matter*, o dicionário indica os tipos de informações incluídas (PCI) e a função almejada: auxiliar o seu consulente em tarefas de compreensão e de produção, tanto escritas como orais (Salamanca, 2006, p. V). O dicionário, por outro lado, não contém um guia de uso. Indicar o PCI não é suficiente; faz-se necessária uma orientação mais objetiva a respeito da disposição das informações do PCI nos verbetes. O Señas (2001), por exemplo, o faz através de um infográfico, no qual são reproduzidos verbetes do próprio dicionário acrescidos de indicações sobre a função de cada informação oferecida.

No tocante à macroestrutura, sob a perspectiva quantitativa, o Salamanca (2006) se destaca negativamente em relação aos outros dois dicionários. Dos 158 signos-lemma analisados em três intervalos lemáticos, 15 correspondiam a *ghost-words* – unidades léxicas que, apesar de não apresentar respaldo no *corpus*, aparecem incluídas em obras lexicográficas. Novamente, trata-se de um caso de inchaço macroestrutural. Foram encontradas também unidades léxicas com baixa frequência no CREAA (2015). Todos os casos com problemas de frequência estão indicados abaixo:

<b>Ghost-words:</b> <i>acantáceo; cacaste; acasearse; cacaxtle; cachaplinco; cachería; cachetero; cachifollar; cachiporrearse; cachiyuyo; peraltado; peralto; perchel; perciforme; pepónide.</i>
<b>1 registro:</b> <i>cacera; cachetudo; cachifo; cachurear; percussor.</i>
<b>2 registros:</b> <i>cachirul; cachudo; cachuelo; cachumbo.</i>
<b>3 registros:</b> <i>ACAN; cachapa; cacharpas; cachicán; cachiporrazo; cachureo; perborato; perchar.</i>

Quadro 3 – inchaço macroestrutural no Salamanca (2006):

Fonte: Salamanca (2006)

Para ilustrar a microestrutura do dicionário, observe-se o Quadro 4:



**entregar** *v.tr.* 1 Dar <una persona> [una cosa] a [otra persona]: *Me han entregado este papel (...)*. || *v.tr. / prnl.* 2 Hacer <una persona> que [otra persona] pase a poder de [los enemigos o las autoridades]: *Los secuestradores han dicho que entregarán a los rehenes [...]*. **Se entregó** a las autoridades militares. [...]

**eventual** *adj.* 1 (antepuesto / pospuesto) Que no es seguro o fijo, o que puede ocurrir o no, dependiendo de las circunstancias: contrato eventual, empleo eventual, ingresos eventuales [...]. || *adj. / s.m. y f.* 2 (ser / estar) [Trabajador] que presta temporariamente sus servicios en una empresa [...].

Quadro 4 – microestrutura do Salamanca (2006)

Fonte: Salamanca (2006, s.v. *entregar, ofrecer*)

S.v. *entregar* há uma clara marcação dos objetos direto e indireto – o que é um ponto positivo, se se considera que o padrão de complementação dos verbos é uma informação necessária ao estudante brasileiro de ELE, como comentado em 4.1. A única observação que cabe fazer em relação a este tema é a ausência de exemplos com pronomes não sincréticos, como *le* e *les*.

Outro ponto positivo consiste na indicação da posição do adjetivo s.v. *eventual*. Entretanto, nesse mesmo verbete, o dicionário falha ao apontar o uso do verbo *estar* com *eventual*. Conforme o CREAa (2015), há apenas uma documentação desse caso no espanhol, o que se torna pouco relevante para o estudante brasileiro tanto na função de compreensão como na de produção. Trata-se de uma informação discreta, mas não discriminante.

Finalmente, a análise da medioestrutura apontou para o emprego de dois tipos de remissão: uma para o *back matter*, mais precisamente para quadros de conjugação verbal, e outra entre variantes (nível macroestrutural). Durante a análise, chamou a atenção a falta de sistematicidade nas remissões. Por um lado, o dicionário acerta na remissão da forma *token cachet* (20 ocorrências no CREAa (2015)) para a forma *type caché* (106 ocorrências no CREAa (2015)). Por outro lado, é não discreto na remissão de *cacaste* para *cacaxtle*, pois tanto a origem como a meta da remissão não possuem respaldo no CREAa (2015) (cf. Quadro 3). O Salamanca (2006) também deixa a desejar ao não indicar o impulso nas remissões.

### 4.3 Espasa Calpe (2002)

Em seu *front matter*, o Espasa Calpe (2002, p. IX) não é específico em relação ao perfil de usuário almejado; parece que se dirige tanto a falantes nativos de espanhol como a estudantes de ELE, além dos professores de espanhol. A rubrica “para estudantes de espanhol de todo o mundo” [para estudiantes de español de todo el mundo], presente na capa da obra, reforça que os estudantes de ELE constituem um dos seus públicos-alvo. Em relação à função, à medida em que são apresentados os segmentos informativos presentes na obra (PCI), comenta-se a respeito de informações que podem auxiliar na assimilação da língua e de outras que auxiliam a evitar erros no uso da língua – o que nos leva a crer que se trata das funções de compreensão e produção, respectivamente. Tais informações, bem como as outras que conformam o

PCI, são apontadas em um guia de uso, com exemplos de verbetes da própria obra.

No tocante à macroestrutura, sob a perspectiva quantitativa, o Espasa Calpe (2002) se assemelha ao Señas (2001). Dentre os 114 signos-lemma analisados, há alguns poucos com baixa frequência no CREAA (2015): *per cápita* (3 registros), *cacharrazo* (4 registros), *acanalár* (5 registros) e *acaudalar* (5 registros). Não foram encontradas *ghost-words*.

Para ilustrar a microestrutura, observem-se os seguintes verbetes:

<b>atribuir</b> (...) tr. y prnl. <b>1.</b> Aplicar, conceder lalguienl (una cosa) (a una persona): <i>Van a atribuirle la medalla al mérito militar</i> <b>2.</b> Asignar lalguienl (una cosa) (a una persona) como de su competencia: <i>Me han atribuido la responsabilidad de las ventas</i> <b>3.</b> Achacar, imputar lalguienl (una cosa) (a una persona): <i>Le atribuyeron un crimen que no había cometido [...]</i>	<b>entregar</b> 1. Tr. Poner lalguienl (una cosa) en poder de (una persona): <i>Entregó la llave al portero. [...]</i>
---	--

Quadro 5 – microestrutura do Espasa Calpe (2002)

Fonte: Espasa Calpe (2002, s.v. *atribuir*, *entregar*)

S.v. *atribuir*, o dicionário marca claramente os complementos do verbo. Diferente dos dois anteriores, os exemplos fornecidos incluem o pronome não sincrético de terceira pessoa (*le*, *les*) para marcar o pleonasma do objeto indireto, o que auxilia o consulente a identificar a necessidade de uso dessa estrutura. Por outro lado, por vezes, a indicação dos complementos do verbo dentro do segmento informativo da definição pode dificultar a sua identificação. É o que acontece s.v. *entregar*, no qual a formulação da definição dificulta a identificação do objeto indireto (beneficiário). Cabe também observar que, no exemplo fornecido, não se emprega o pronome pleonástico *le*. O tratamento díspar empregado nos dois verbetes acima demonstra uma certa falta de sistematicidade no tratamento desse tipo de segmento informativo na microestrutura, o que dificulta o auxílio em tarefas de produção.

Por fim, a análise da medioestrutura apontou algumas incongruências também no tratamento das remissões. Por um lado, o dicionário acerta ao remitir *cacto* (56 registros no CREAA (2015)) a *cactus* (169 registros no CREAA (2015)). Por outro lado, a obra diverge dos dados do CREAA (2015) ao remitir *cachemira* (119 registros) a *cachemir* (27 registros), fornecendo uma informação não discreta e não discriminante. Além disso, não há indicação do impulso das remissões.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises ao longo da seção 4 demonstram que as três obras apresentam um potencial de auxílio limitado. Em primeiro lugar, no tocante ao *front matter*, o Señas e o Espasa Calpe (2002) são os únicos capazes de auxiliar efetivamente o seu usuário almejado, por meio de um guia de uso. Em segundo lugar, e do ponto

de vista quantitativo, há um inchaço macroestrutural nos três dicionários, o qual não contribui para o desempenho em tarefas de compreensão. A situação é mais grave no Salamanca (2006), pela presença de *ghost-words*. Já da perspectiva qualitativa, o emprego de remissões entre unidades *type* e *token* nem sempre está em conformidade com o uso da língua, indicado pelo CREAa (2015), nem com os parâmetros qualitativos de composição da medioestrutura. Em terceiro lugar, e em relação ao componente microestrutural, o tratamento não sistemático dos papéis argumentais no Señas (2001) e no Espasa Calpe (2002) prejudica o consulente tanto em tarefas de compreensão como em tarefas de produção de língua. Por sua vez, a falta de correspondência com o estado atual do espanhol, verificada no Salamanca (2006, s.v. *eventual*), também pode conduzir o estudante a equívocos em tarefas de produção.

Em suma, os três dicionários até poderiam ser empregados para auxiliar os estudantes brasileiros de ELE em tarefas de compreensão, fomentando a autonomia nesse âmbito. No entanto, a falta de correspondência com a língua em uso verificada em alguns casos, assim como a falta de sistematicidade na indicação de informações, fornece uma imagem pouco discreta e pouco discriminante da língua. Como consequência, as obras não contemplam bem a função de produção, razão pela qual não recomendamos o seu emprego para auxílio em tarefas dessa natureza.

## REFERÊNCIAS

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Harlow: Longman, 2001.

BORBA, L. C. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet. **Linguasagem**, São Carlos (UFSCar), v. 25, n. 1, s.p, 2016. Disponível em: <<http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/141>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvendo a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**: o auxílio dos dicionários monolíngues de espanhol. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017a. Disponível em: <<https://borbalaura.academia.edu/research#thesisma>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Dicionários para aprendizes na lexicografia hispânica: Señas (2001), Salamanca (1996) e Espasa Calpe (2002). In: STURM, L.; VALÉRIO, P. (Orgs.). **Anais do IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI)**. Vol. 2. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017b. p. 442-459. Disponível em: <[http://selesselm.upf.br/images/pdf/anais\\_seles\\_e\\_selm\\_PARTE2.pdf](http://selesselm.upf.br/images/pdf/anais_seles_e_selm_PARTE2.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre o *Front Matter* e a Macro e Microestrutura. **Extensio**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 32-43, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n14p32>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Verdade e mito dos dicionários de aprendizes do inglês e do alemão. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 2165-2203, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-10>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Léxico e ensino: Señas (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? In: MARTINS, E.; CANO, W.; MORAES FILHO, W. (Org.). **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análise**. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 216-232.

\_\_\_\_\_. O dicionário como reflexo da língua. **Expressão**, Santa Maria (UFSM), v. 11, n. 1, p. 97-105, 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. **Contingentia**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 60-72, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/11414>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Balanço e perspectivas da lexicografia. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, (UFSC), v. 32/2, p. 15-37, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v2n32p15>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; BORBA, L. C. As combinatórias léxicas e o ensino da língua espanhola: o quanto ajudam os dicionários bilíngues português-espanhol? **Hispanic Research Journal**, 2019. [NO PRELO]

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v. 18/2, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6944>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de Língua Portuguesa. In: XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3, p. 1-20.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; ZANATTA, F. Problemas medioestruturais em dicionários semasiológicos do português. **Lusorama**, Frankfurt am Main, n. 83-84, p. 80-97, 2010.

CREAa. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus de Referencia del Español Actual Anotado**. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CORPES. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI**. Disponível em: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CNE/CES 492/2001. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 492/2001**. Brasília, 2001. 38p.

DAELE. BATTANER, P.; TORNER, S. (dir.). **Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**. 2010. Disponível em: <<http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DRAEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Real Academia Española**. 23ª edición. Disponível em: <<http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

DURÃO, A. B. A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: EDUEL, 2004.

ERES FERNÁNDEZ, G. et al. **Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade**. 2012. 68f. Relatório final de pesquisa não financiada – Faculdade de Educação, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/cepel/pesquisa>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Espasa Calpe. **Diccionario de la Lengua Española para estudiantes de español**. Madrid: Espasa-Calpe, 2002.

FORNARI, M. K. Concepção e desenho do Front Matter do dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Voz das Letras**, Concórdia, n. 9, s.p., 2008.

HERNÁNDEZ, H. El diccionario en la enseñanza de ELE (Diccionarios de español para extranjeros). **Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2000. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0093.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

PCIC. INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2018.

QECRL. CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Harlow: Pearson, 2002.

Salamanca. SANTILLANA. **Diccionario Salamanca**. Español para Extranjeros. Salamanca: Editorial Santillana / Universidad de Salamanca, 2006. Disponível em: <<http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

Señas. UNIVERSIDAD ALCALÁ DE HENARES. **Señas** - Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-377-4

