

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo



Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miraniilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes e o complexo pensamento humano 2

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
L755	Linguística, letras e artes e o complexo pensamento humano 2 / Organizador Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021 Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5983-789-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.892212012 1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa de (Organizador). II. Título. CDD 410
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Em **LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES E O COMPLEXO PENSAMENTO HUMANO 2**, coletânea de dezenove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Linguística, Letras e Artes e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, dois grandes grupos de reflexões que explicitam essas interações. Neles estão debates que circundam estudos linguísticos e estudos sobre leitura e ensino.

Estudos linguísticos traz análises sobre gramática, historiografia, enunciação, encenação discursiva, aquisição, linguagem, polidez linguística, multimodalidade textual, sociolinguística, direitos linguísticos, minorias, variação linguística, preposição e língua indígena.

São verificadas, em estudos sobre leitura e ensino, contribuições que versam para conteúdos como perspectiva dialógica, intersubjetividade, currículo, formação de professores, multiculturalismo, ensino híbrido, ensino de espanhol, aprendizagem de crianças e síndrome de down.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

REGNA BRASILLICA: CONTEXTO DA ARTE DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL (1595) DE S. JOSÉ DE ANCHIETA, SJ (1534-1597)

Leonardo Ferreira Kaltner

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120121>

CAPÍTULO 2..... 9

ENTRE PASSADO E PRESENTE: ANÁLISE REFLEXIVA DA OBRA “RUMOS DA LINGUÍSTICA BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: HISTORIOGRAFIA, GRAMÁTICA E ENSINO”

Walter Duarte Monteiro Neto


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120122>

CAPÍTULO 3..... 14

ENUNCIÇÃO E ENCENAÇÃO DISCURSIVA NA ENTREVISTA DE FERNANDO HADDAD NAS ELEIÇÕES DE 2018

Aline Priscila Maciel de Moraes

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120123>

CAPÍTULO 4..... 28


A RELEVÂNCIA DO CRIAR COMO UM DIFERENCIAL PARA A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Elizabeth Matilda Oliveira Williams

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Leonard Barreto Moreira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120124>

CAPÍTULO 5..... 41

POLIDEZ LINGUÍSTICA EM RESPOSTAS A ELOGIOS NO FACEBOOK

Anáira Ramos Gomes

Benedita Maria do Socorro Campos de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120125>

CAPÍTULO 6..... 60

MULTIMODALIDADE TEXTUAL: UM AVANÇO SOCIOLINGUÍSTICO NO PROCESSO COMUNICATIVO DIGITAL COM O USO DE *EMOJIS*, *GIFS* E FIGURINHAS

Alex Sandro Peixoto Medeiros


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120126>

CAPÍTULO 7..... 82

O DISCURSO EM LIBRAS: LÓCUS DE SIGNIFICADOS SOCIOESTILÍSTICOS

Aleilde Tavares da Silva


Zanado Pavão Sousa Mesquita
Maria da Guia Taveiro Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120127>

CAPÍTULO 8..... 96

LANGUAGE RIGHTS AND LINGUISTIC MINORITIES IN CENTRAL AND WESTERN BALKANS

Daniela-Carmen Stoica


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120128>

CAPÍTULO 9..... 107

A VARIÁVEL SEXO/GÊNERO EM PESQUISAS VARIACIONISTAS DE FALA ESLAVA

Luciane Trennephol da Costa


Letícia Michalowski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8922120129>

CAPÍTULO 10..... 119

TRANSFERÊNCIA DO USO DA PREPOSIÇÃO “DESDE” POR APRENDENTES HISPANOFALANTES

Maria Gessy Nunes de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201210>

CAPÍTULO 11..... 134

EL RESCATE DE LA LENGUA UCHUMATAQU DE IRUHITO URUS A PARTIR DE LOS SABERES DE LOS SABIOS INDIGENAS


María Sandra Esther Vedia Garay

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201211>

CAPÍTULO 12..... 145

A LEITURA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA BAKHTINIANA: UMA FORMA DE INTERAÇÃO DISCURSIVA


Renata Faria Amaro da Silva da Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201212>

CAPÍTULO 13..... 155

UMA PROPOSTA DE LEITURA COMO PROCESSO DE INTERSUBJETIVIDADE


José Luiz Marques






 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201213>

CAPÍTULO 14..... 164

CURRÍCULO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucimar Araujo Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201214>

CAPÍTULO 15	174
O MULTICULTURALISMO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Rodrigo Augusto Kovalski	
Sérgio de Andrade	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201215	
CAPÍTULO 16	187
EXPERIMENTAÇÃO DA MODALIDADE DE ENSINO HÍBRIDO BUSCANDO A INSERÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	
Thainá de Deus Lima	
Vilmar do Nascimento Rocha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201216	
CAPÍTULO 17	197
ANDAIMENTO COM DICIONÁRIOS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA	
Laura Campos de Borba	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201217	
CAPÍTULO 18	211
O ENSINO DE ESPANHOL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE	
Daniele Oliveira André Magalhães	
Joseane de Souza Cortez	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201218	
CAPÍTULO 19	218
INFLUÊNCIA DOS ESTÍMULOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN: RELATO DE CASO	
Regina Célia Roela	
Francinéia Aparecida Freitas da Silva	
Thaisa Fernanda Queiroz de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.89221201219	
SOBRE O ORGANIZADOR	230
ÍNDICE REMISSIVO	231

CAPÍTULO 17

ANDAIMENTO COM DICIONÁRIOS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 27/08/2021

Laura Campos de Borba

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – RS
<https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>

RESUMO: Fornecer andaimento pode ser um desafio para o professor de língua se ele não adota materiais didáticos para auxiliá-lo. Quando o professor tem de fornecer andaimento a alunos que precisam corrigir ou ajustar seus textos para que estes estejam de acordo com a língua em uso, por exemplo, os dicionários são o material didático mais apropriado porque sua função é descrever uma ou mais língua(s). Contudo, para muitos professores não é óbvio que um dicionário seja útil no andaimento. É o caso dos professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Este capítulo investiga o potencial de auxílio dos dicionários de espanhol na prática do andaimento precisamente no que diz respeito à reflexão linguística. Primeiramente, o dicionário foi relacionado à Teoria Sociocultural e analisado sob essa perspectiva. Em seguida, foram avaliados seis dicionários online de espanhol à luz de cinco níveis de organização da linguagem: ortografia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Os resultados demonstram que todos os dicionários analisados, em maior ou menor medida, auxiliam no andaimento para a prática da reflexão linguística. Tais resultados

foram sintetizados em um guia para auxiliar o professor brasileiro de espanhol (e até mesmo os estudantes) a escolher o dicionário mais apropriado conforme as suas necessidades.

PALAVRAS-CHAVE: Andaimento; Ensino de espanhol como língua estrangeira; Dicionários.

SCAFFOLDING WITH DICTIONARIES IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A PROPOSAL

ABSTRACT: Providing scaffolding to students can be challenging to language teachers if they do not adopt learning materials to help them. When teachers have to scaffold students to correct or adjust their texts according to the language in use, for example, dictionaries are the most appropriate learning materials because their major function is to describe a language (or more than one). However, for many teachers is not obvious that a dictionary is useful in scaffolding. This is the case of Spanish as a Foreign Language (SFL) teachers in Brazil. This chapter investigates how Spanish language dictionaries could help to scaffold Brazilian learners engaged in correcting or adjusting their texts to the Spanish language in use. First, the dictionary is linked to and analysed by the Sociocultural perspective. Then, we evaluate six online Spanish language dictionaries in light of the kind of information they provide in five language levels: spelling, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. This research proves that to a greater or lesser extent, all dictionaries analysed are useful to scaffold learners in correcting and adjusting their texts. The results were synthesized in a guide to

help SFL Brazilian teachers (and even students) in choosing the most appropriate dictionary according to their needs.

KEYWORDS: Scaffolding; Teaching Spanish as a Foreign Language; Dictionaries.

1 | INTRODUÇÃO

A Teoria Sociocultural (TSC) contribui para a promoção de uma prática docente cada vez mais centrada no uso da língua como meio de interação social. A partir de conceitos fundamentais, como *desenvolvimento*, *Zona de Desenvolvimento Proximal*, *mediação* e *andamento*, propõe-se que a interação é a chave para promover a aprendizagem. A interação é, aliás, um ponto de interseção entre a TSC e as perspectivas “fortes” da abordagem comunicativa, como apontam Negueruela-Azarola e García (2016, p. 298).

Na interação entre professor e aluno, cabe ao professor o papel de mediador da aprendizagem. O exercício dessa função pode ser um desafio para o docente se não houver ferramentas para auxiliá-lo. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, mais precisamente, ao encaminhar a reescrita de um texto, dar uma resposta “pronta” ao aluno sobre qual recurso linguístico seria o mais adequado para esse ou aquele ponto da produção pode ser uma solução fácil e tentadora, mas é dificilmente será a mais acertada. Essa estratégia tende a gerar dependência em relação ao *feedback* do professor, reduz as possibilidades de desenvolvimento do aluno e pode sobrecarregar o docente se esta for a única forma de mediação empregada.

Há, no entanto, recursos alternativos que podem contribuir para o fornecimento do andamento. Trata-se dos materiais didáticos, isto é, livros didáticos, gramáticas e dicionários. Destes, os que estão mais presentes nas salas de aula brasileiras são os livros didáticos. Embora úteis para a sistematização de conteúdos curriculares e proposição de tarefas, por exemplo, não são suficientes para o exercício da reflexão linguística, que é uma atividade inerente ao ensino-aprendizagem de línguas. A reflexão linguística requer uma ferramenta dedicada à descrição do léxico de uma língua: o dicionário.

Embora em outras partes do mundo o uso do dicionário para auxiliar na reflexão linguística seja uma obviedade, no Brasil, pelo menos no que tange ao ensino-aprendizagem de espanhol, o dicionário ainda é um “ilustre desconhecido”. É com o objetivo de chamar a atenção para a sua importância e o seu potencial que, ao longo dos anos, nosso foco de investigação vem sendo analisar o que os dicionários de espanhol têm a oferecer para fins de ensino-aprendizagem (cf. Borba (2019) e Borba e Bugueño Miranda (2017), por exemplo). Falta, no entanto, estabelecer uma relação mais direta entre a Lexicografia e a Linguística Aplicada para que os resultados das pesquisas cheguem ao âmbito da formação docente. É neste contexto que o presente trabalho se insere ao analisar o dicionário sob a perspectiva da TSC. Nosso objetivo é investigar o potencial de auxílio de seis dicionários online na prática do andamento no ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil no que diz

respeito à reflexão linguística.

Antes de seguir, cumprimos com o dever de informar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 | FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Vygotsky (1991) propõe que o desenvolvimento mental infantil está composto de duas dimensões: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento real corresponde às tarefas que uma criança consegue resolver sozinha – ou seja, possui caráter retrospectivo. A zona de desenvolvimento proximal (doravante, ZDP), por sua vez, é de caráter prospectivo, pois refere-se ao patamar que a criança poderia atingir “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Segundo o autor, o aprendizado só se efetiva e se converte em desenvolvimento real por meio da interação. A necessidade da interação para que ocorra tal efetivação confere ao aprendizado uma natureza intrinsecamente colaborativa, não havendo aprendizado sem a cooperação proporcionada pela interação. Além disso, o estabelecimento da interação como meio para que ocorra o aprendizado implica que a linguagem, estando diretamente vinculada à interação, intermedia a criança no seu aprendizado.

Ao incluir a interação como elo entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem, Vygotsky (1991) introduz alguns dos demais conceitos que sustentam a TSC, tais como *mediação*, *instrumento* e *signo*. O conceito de *mediação*, por sua vez, é proposto por Vygotsky (1991, p. 59-63) a partir do pressuposto de que o comportamento humano é fruto da relação entre uma situação e uma reação do indivíduo. Nesse sentido, *mediação* equivale ao emprego de elementos culturalmente adquiridos (como a linguagem) para lidar com uma situação (consigo, com outros ou com o mundo).

Há dois tipos básicos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. A diferença entre ambos reside no foco de cada um. Lantolf e Thorne (2007, p. 199) ilustram a mediação por meio de instrumentos a partir de uma situação que requer que um indivíduo cave um buraco na terra. Ao empregar uma pá para executar essa tarefa, o utensílio funciona como um instrumento mediador da “reação/resposta” à situação. O resultado da ação de cavar mediada por um instrumento concreto como a pá provoca uma mudança na terra, que é objeto da ação. O dicionário se enquadra nessa categoria de mediação, pois intermedia a correção (resposta) a um texto (situação). Já o signo “age como instrumento da atividade psicológica” (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Diferentemente do que ocorre com o instrumento, um signo como a linguagem modifica o próprio indivíduo. Na mediação por signos, supõe-se que um indivíduo consegue executar uma atividade em partes, com ou sem o uso de um instrumento; porém, para terminá-la, revisá-la ou aprimorá-la, precisa da

participação de um “outro”, que pode ser o professor, a família, um colega etc. O feedback corretivo, por exemplo, é uma forma de mediação por signo.

De acordo com Lantolf e Thorne (2007, p. 199-200), em uma escala de três níveis de subordinação à mediação, o uso de instrumentos ocupa o primeiro nível e a mediação por signos, o segundo. O último nível de subordinação à mediação é a autorregulação, isto é, a independência da regulação por objetos ou por outros. Segundo Thorne e Tasker (2011), nesse estágio,

[...] o desenvolvimento pode ser descrito como o processo de ganho maior de controle voluntário sobre a própria capacidade de pensar e agir, seja se tornando mais proficiente no uso de recursos de mediação, seja por uma diminuição da dependência em relação a meios de mediação externos. (THORNE; TASKER, 2011, p. 490. Tradução nossa)¹,

Na autorregulação, portanto, o indivíduo age com mais independência. Trata-se do estágio de desenvolvimento real, no qual o conhecimento está internalizado (VYGOTSKY, 1991).

Com o passar dos anos, a mediação por signos com a participação de um interlocutor foi ganhando destaque nos estudos da TSC, tanto que lhe propuseram um termo específico: andaimento [*scaffolding*]. Em Richards e Schmidt (2010, s.v. *scaffolding*), o verbete possui duas acepções. A primeira delas remete à década de 1970, quando o termo foi proposto para denominar qualquer tipo de assistência fornecida por um adulto a uma criança. Críticos como Lantolf e Thorne (2007, p. 209), por exemplo, argumentam que, em sua proposição inicial, *andaimento* não poderia estar associado ao viés do desenvolvimento mental que fundamenta a TSC, pois se restringia tão somente à resolução de uma tarefa, sem necessariamente visar o avanço pela ZDP. Nesse sentido, *andaimento* “não é, simplesmente, outra palavra para *ajuda*” [is not simply another word for help] (GIBBONS, 2015, p. 16. Grifos no original. Tradução nossa). Conforme a TSC foi sendo aplicada ao ensino-aprendizagem, atribuiu-se ao termo uma nova acepção, que se refere precisamente ao tipo de assistência prestada com vistas ao avanço de um indivíduo sobre a sua ZDP. Nesta acepção, *andaimento* é

Uma estratégia de ensino-aprendizagem na qual o professor e os alunos se engajam em uma atividade colaborativa de resolução de problemas, com o professor provendo demonstrações, suporte, orientação e estímulo e, gradualmente, removendo-os conforme o aluno se torna cada vez mais independente (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, s.v. *scaffolding*, 2. Tradução nossa)².

Sob essa perspectiva, Gibbons (2013) chega a comentar que a ZDP e o andaimento

1 [development can be described as the process of gaining greater voluntary control over one's capacity to think and act either by becoming more proficient in the use of mediational resources, or through a lessening of reliance on external mediational means]

2 [a teaching/learning strategy where the teacher and learners engage in a collaborative problem-solving activity with the teacher providing demonstrations, support, guidance and input and gradually withdrawing these as the learner becomes increasingly independent]

são “dois lados de uma mesma moeda” [two sides of the same coin].

Em seus primórdios, desde a sua origem com Vygotsky (1991) até a especificação dos conceitos, a TSC era associada ao desenvolvimento de forma ampla e se atinha à etapa da infância. Com o tempo, a abordagem teórica da TSC foi sendo aplicada ao âmbito do ensino-aprendizagem de línguas (materna e adicional/estrangeira³), tanto de crianças como de adultos.

3 I A TSC NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A base teórica da TSC contribuiu para a Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas no tocante à (re)definição de alguns conceitos, entre eles *língua* e *proficiência*.

No ensino-aprendizagem de línguas, a língua é, concomitantemente, mediadora da interação e alvo da própria mediação; usa-se uma língua para interagir e, dessa forma, cumprir a tarefa de aprender esta ou outra língua para interagir com mais liberdade em certas instâncias. O avanço pela ZDP ocorre quando o indivíduo põe em prática o aprendizado da língua, efetivando-o.

O conceito de *proficiência linguística*, por sua vez, está diretamente relacionado à noção de *autorregulação*. Alcançar a proficiência desejada significa avançar sobre a sua ZDP, de forma a alcançar a autorregulação e, assim participar de situações de interação atendendo “às expectativas historicamente construídas e (re)negociadas no aqui-e-agora” (DILLI et al., 2012, p. 182). O ensino de línguas amparado na TSC pressupõe que o professor é capaz de aferir a ZDP de seus alunos e, a partir disso, fornecer o andaimento necessário segundo suas conclusões a respeito de cada um. Note-se que o andaimento se aplica aos casos em que há uma inadequação linguística referente a algo que foi trabalhado em aula – e, talvez, ainda não tenha sido internalizado pelo aluno. Quando há uma inadequação linguística de algo que não foi tratado em aula, o fornecimento de andaimento é facultativo; cabe ao professor analisar a ZDP do aluno e decidir é ou não conveniente entrar no mérito da questão como uma oportunidade de aprendizagem.

Aljaafreh e Lantolf (1994 *apud* NEGUERUELA-AZAROLA; GARCÍA, 2016, p. 304) apresentam uma escala de diferentes graus de andaimento no que se refere especificamente à revisão e aprimoramento de recursos linguísticos. Os autores organizam os níveis da mediação desde o mais implícito (no qual o aluno é apenas orientado a revisar o texto de maneira independente), passando por níveis intermediários de mediação (por exemplo: indicar o trecho específico onde se encontra a inadequação; prover a forma adequada) até níveis mais explícitos de mediação, nos quais o professor explicaria o uso da forma correta e daria exemplos.

Na medida em que o aluno requer uma mediação mais explícita, o foco acaba recaindo

³ Estamos cientes da existência de uma distinção não apenas designativa, mas, principalmente, conceitual, entre os termos. Contudo, não é objetivo deste trabalho explorar essa distinção.

sobre o docente como única fonte de referência. Para amenizar esse tipo de situação, é possível recorrer aos dicionários como ferramentas auxiliares na prática do andamento. Há três vantagens em se empregar esse tipo de material na mediação linguística. A primeira e mais imediata consiste na retirada do foco atribuído exclusivamente ao professor, pois se amplia o escopo de opções de mediação às quais o aluno pode recorrer. A segunda é o desenvolvimento da competência no uso da língua, mais especificamente no que concerne à reflexão sobre o uso de recursos linguísticos e sua respectiva internalização. Almeja-se, nesse sentido, a autorregulação no uso da língua. A terceira vantagem consiste no desenvolvimento da competência de uso de dicionários para resolver tarefas linguísticas. Ensinar e estimular o uso desse tipo de material didático contribui para a autorregulação do aluno no planejamento e solução de problemas linguísticos e possibilita a autorregulação no uso da língua. É em vista dessas vantagens que advogamos pela prática do andamento com dicionários.

A aplicação da proposta requer que o professor conheça as obras disponíveis, saiba o que elas têm a oferecer, identifique quais níveis de organização da linguagem estão contemplados e ensine aos alunos como buscar e interpretar informações. As respostas a essas questões variam conforme a tradição lexicográfica, pois cada uma conta com diferentes classes de obras, que, por sua vez, apresentam variação no que diz respeito aos tipos de informação incluídas e à qualidade da descrição linguística. Para a presente oportunidade, e considerando que os dicionários de espanhol ainda estão distantes do ensino-aprendizagem da língua no Brasil (BORBA; BUGUEÑO MIRANDA, 2017), ilustramos nossa proposta tendo em vista esse contexto de ensino. Tal escolha é fruto da nossa experiência prévia de pesquisa em lexicografia hispânica e no ensino de espanhol como língua estrangeira para brasileiros adultos.

4 | ANDAMENTO COM O AUXÍLIO DE DICIONÁRIOS DE ESPANHOL

Borba (2019) apresenta um panorama de diversas classes de dicionários presentes na lexicografia hispânica monolíngue. A partir desse panorama, foram selecionados dicionários que são de fácil acesso por estarem disponíveis na internet (*websites* e/ou aplicativos para *smartphone*):

1) *Diccionario de la Lengua Española* (DRAEe, 2014). Este é um dicionário geral de língua espanhola, ou seja, que contém uma variedade léxica tal que o aproxima da exaustividade. São incluídas unidades léxicas usadas em diferentes locais geográficos, de diversas modalidades de expressão (falada, escrita, formal, informal etc.) e extratos socioculturais (familiar, gírias, termos técnicos etc.). Além disso, o DRAEe (2014) também se aproxima da perspectiva diacrônica ao contemplar tanto o léxico contemporâneo como o de certos estágios históricos do espanhol. A obra é de acesso gratuito e está disponível em *site* da internet, em aplicativo para *smartphone* e em suporte impresso.

2) *Diccionario del Estudiante* (DEe, 2011). Este é um dicionário escolar que almeja auxiliar estudantes de espanhol como língua materna que se encontram em distintas etapas do sistema educacional espanhol, visando jovens dos doze aos dezoito anos. A seleção léxica se restringe ao léxico contemporâneo. A obra está disponível em aplicativo para *smartphone* e em suporte impresso. Atualmente (agosto de 2021), o custo do aplicativo é de R\$ 6,49 – ou seja, um valor acessível se comparado com o custo da edição impressa e dos dicionários de espanhol impressos de modo geral.

3) *Diccionario Clave. Diccionario de Uso del Español Actual* (DiClave, 2012). Um dicionário de uso reflete o léxico contemporâneo de uma língua. O termo *uso* pode se referir a uma perspectiva descritiva, a partir da qual o dicionário registra uma ampla gama de usos de diferentes modalidades de expressão e extratos socioculturais; ou ainda adotar uma perspectiva prescritiva, a partir da qual se registram os usos que uma comunidade de falantes considera como referência normativa. O DiClave (2012) adota a segunda perspectiva.

4) *Diccionario de Sinónimos Online* (SinOn, 2021). Um dicionário de sinônimos tem o potencial de auxiliar em tarefas de produção de língua. O SinOn (2021) está disponível gratuitamente em *site* da internet.

5) *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPDe, 2005). Os dicionários de dúvidas respondem a um *anseio normativo* dos falantes, isto é, a necessidade de orientação para alcançar um desempenho linguístico adequado conforme a norma tida como referência de uma língua (ZATANNA, 2010, p. 251). O DPDe (2005), em particular, é fruto das dúvidas que os falantes de espanhol enviavam continuamente à Real Academia Espanhola. A obra está disponível em um *site* e é de acesso gratuito. Atualmente (agosto de 2021), o DPDe (2005) está em fase de revisão para uma nova edição.

As obras selecionadas são, em geral, pouco conhecidas pelo público brasileiro. Em contrapartida, os dicionários bilíngues de espanhol gozam de uma considerável popularidade. Por essa razão, julgou-se pertinente selecionar também dois dicionários bilíngues, ambos de acesso gratuito via *site* na internet e aplicativo para *smartphone*: *Pons português-espanhol* (PonsPE, s.d.) e *Linguee português-espanhol* (LinPE, 2018).

Como metodologia, cada dicionário foi analisado conforme os níveis de organização da linguagem que, segundo Zanatta (2010, p. 66), uma obra lexicográfica é capaz de contemplar na sua descrição linguística. São eles: fonético-fonológico, ortográfico, morfológico, sintático, pragmático e léxico-semântico. O fato de não poder auxiliar em aspectos como a adequação ao gênero ou a manutenção da interlocução não é uma falha dos dicionários. Há um limite do que é possível descrever lexicograficamente.

Para simular as situações em que é necessário fornecer andaimento para que o aluno corrija sua produção, na maior parte dos casos, recorreu-se a registros errôneos no uso do espanhol cometidos por estudantes brasileiros, provenientes do *Corpus de Aprendices de Español* (CAES, 2020). Como os erros e dúvidas nos diferentes níveis de organização da

linguagem podem acometer estudantes dos mais diversos níveis de proficiência, as buscas no CAES (2020) foram feitas sem que nos ativésemos a um ou outro nível.

4.1 Nível ortográfico: grafia e acentuação

No âmbito ortográfico, dos registros de brasileiros da unidade léxica *fútbol* no CAES (2020), seis apresentam erros na representação ortográfica (2x **futebol*, 2x **futball*, 2x **futbal*). No que diz respeito à acentuação, três dos registros de brasileiros da unidade léxica *policía* omitem o acento (**policia*). Embora os seis dicionários considerados incluam a representação ortográfica das palavras, os mais adequados para solucionar dúvidas desse tipo são aqueles que sugerem verbetes semelhantes quando se introduz uma palavra com grafia equivocada. O DRAEe (2014) e o DEe (2011) atenderam a esse critério em quase todos os casos de ortografia equivocada, à exceção de **futball*.

4.2 Nível morfológico: flexão verbal e gênero

Casos de inadequação em relação à flexão verbal podem ser resolvidos com o auxílio do DRAEe (2014), do DEe (2011) e do PonsPE (s.d.). Todos apresentam um botão de conjugação automática de verbos nos verbetes relativos a essa classe de palavras. O DEe (2011) e o PonsPE (s.d.) são ainda mais vantajosos porque incluem os tempos compostos nas tabelas de conjugação e separam-nos dos tempos simples em cada modo verbal.

Quando se trata de verbos como *gustar*, no entanto, a simples indicação da flexão pode não ser suficiente. Há particularidades morfossintáticas relativas à complementação e à colocação pronominal em *gustar* que diferem de outros verbos e do seu equivalente em português. Construções como “No leo tanto, pero gustaria de hacerlo” (CAES, 2020), em que o padrão morfossintático empregado é o do verbo *gostar* do português, revelam a dificuldade de alguns aprendizes brasileiros em relação à morfossintaxe de *gustar*. Além da questão ortográfica, o correto é *me gustaría hacerlo*.

O tipo de andamento adequado dependerá da sua capacidade de interpretar informações implícitas em um verbo. Caso o aluno tenha essa capacidade, é possível fornecer uma mediação mais implícita, orientando-o a buscar por *gustar* no DEe (2011) ou no DiClave (2012) e observar os exemplos para deles deduzir as suas propriedades morfossintáticas, como em “¿Te gustan los macarones?” (DEe, 2011, s.v. *gustar*, 1) e “¿Te gustaría ir de excursión?” (DiClave, 2012, s.v. *gustar*, 1). Caso o aluno precise de uma mediação mais explícita, é possível recorrer ao DPDe (2005, s.v. *gustar*), pois a obra fornece uma explicação sobre o comportamento sintático do verbo: “El sujeto es la causa del placer o la atracción, y la persona que lo siente se expresa mediante un complemento indirecto [...]. Esta es la construcción normal en el habla corriente” (DPDe, 2005, s.v. *gustar*, 1). A essa explanação seguem alguns exemplos. O professor, por sua vez, pode usar esse material como base para a reflexão linguística.

Outra questão que pode causar dúvidas e erros de ordem morfossintática é a do gênero das palavras no espanhol, mais precisamente aquelas que se classificam como heterogênicas entre o espanhol e o português. No CAES (2020) não é difícil encontrar registros em que os brasileiros aplicam o gênero usado no português a uma unidade léxica do espanhol cujo gênero é diferente. É o que ocorre, por exemplo, com *costumbre* (feminino) em “No tengo lo *costumbre* de hacer deportes” (CAES, 2020) e *paisaje* (masculino) em “Es una ciudad de bellas *paisajes*” (CAES, 2020), as quais deveriam estar registradas como *la costumbre* e *bellos paisajes*. A informação sobre o gênero das unidades léxicas pode ser encontrada facilmente no DRAEe (2014), no DEe (2011), no DiClave (2012), no LinPE (2021) e no PonsPE (s.d.) por meio das marcações *m.* (*masculino*) e *f.* (*femenino*) junto às acepções.

4.3 Nível sintático: regência

Alguns casos de regência apresentam seleção de preposições diferentes entre o espanhol e o português, tais como *enamorarse de* (espanhol) / “apaixonar-se por” (português). Ao se apoiar no português como signo de mediação na sua produção em espanhol, o estudante brasileiro está sujeito à produção de inadequações, tais como “[...] estoy enamorada por ello” (CAES, 2020) em lugar de *enamorada de él*. Dentre os dicionários analisados, o que mais sistematicamente marca os casos de regência é o DEe (2011), fazendo-o por meio de um destaque em versalete nos exemplos de cada acepção: “2. intr. prnl. Comenzar a sentir una persona amor o atracción sexual por otra. *Se ha enamorado DE su mejor amiga*. 3. intr. prnl. Comenzar a sentir una persona una gran afición o inclinación por algo. *Se enamoró DE los paisajes de Cuba*.” (DEe, 2011, s.v. *enamorar*, 2 e 3. Grifos no original). Um pouco menos sistemático, mas ainda assim útil, é o PonsPE (s.d.). Na direção espanhol-português, a obra identifica claramente a regência: “**enamorarse** (*de alguien/ de algo*)” (PonsPE, s.d., s.v. *enamorar II*). Os demais dicionários são menos sistemáticos. O DiClave (2011, s.v. *enamorar*), por exemplo, assinala a necessidade de preposição somente por nota de uso e, no caso de *enamorar*, remete à acepção equivocada. Além disso, a marcação da regência não é sistemática.

Com o dicionário adequado, é possível aprofundar a reflexão linguística chamando a atenção do aluno para o fato de que certos significados se manifestam por certos padrões morfossintáticos como a regência, por exemplo.

4.4 Nível léxico-semântico: equivalentes em português e sinônimos

Se o professor percebe que determinadas unidades léxicas do espanhol previamente trabalhadas em aula ainda não foram internalizadas e que o aluno está usando o equivalente em português, os dicionários bilíngues são uma opção de instrumento para auxiliar no andamento para uma mediação mais explícita. Tome-se como exemplo *brincar*, que é uma palavra polissêmica do português:

1 *t.i.int.* distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc. <*b. de mímica, de médico*> <*passaram a tarde brincando*> **2** *t.i.int. p. ana.* entreter-se com (um objeto ou uma atividade qualquer) <*o filhote brincava com um novelo*> <*brincaram horas na areia*> **3** *t.i.* mexer distraidamente (em algo), por compulsão ou para passar o tempo <*b. com a corrente do relógio*> **4** *t.d., t.i.int.* não falar a sério; gracejar <*vive brincando que está apaixonado*> [...] (Hou, 2009, s.v. *brincar*).

Para cada uma das quatro acepções de *brincar* do dicionário Houaiss (Hou, 2009, s.v. *brincar*, 1-4), há um equivalente diferente em espanhol. As acepções 1 e 2 correspondem a *jugar* (DEe, 2011, s.v. *jugar*, 1); a acepção 3, a *juguetear* e a *jugar con* (DEe, 2011, s.v. *juguetear*; *jugar*, 7); e a acepção 4, a *bromear* (DEe, 2011, s.v. *bromear*). O PonsPE (s.d.) foi o que mais incluiu equivalentes: “**1. brincar (crianças): brincar – jugar; brincar de casinha – jugar a las casas; [...] brincar de professor/médico – jugar a los profesores/médicos; [...] 2. brincar (gracejar): brincar – bromear; [...]** (PonsPE, s.d., s.v. *brincar*. Grifos no original). Nota-se que cada acepção recebe um distinguidor semântico⁴ (*i.e. crianças e gracejar*), auxiliando na localização e interpretação de informações. O único significado ausente é o que equivale à acepção 3 do Hou (2009, s.v. *brincar*). O LinPE (2021), por outro lado, apresenta apenas os equivalentes *juguetear* e *bromear*, marcando este último como menos frequente. Não há nem distinguidores semânticos nem exemplos. Portanto, sem o auxílio do professor ou de um dicionário monolíngue, o aluno pode empregar os dois equivalentes indiscriminadamente e produzir inadequações semânticas.

Outro caso envolvendo equivalentes que merece ser comentado é o de *chinelo*, cujos equivalentes em espanhol são *chanclas* – usado majoritariamente na Espanha, México e Colômbia segundo o CORPES (2021) – e *chanqueta* – usado majoritariamente no Uruguai, Cuba e República Dominicana segundo o CORPES (2021). Tal variação a nível diatópico pode representar um desafio para o estudante brasileiro ao ter de escolher a unidade léxica mais adequada conforme seu interlocutor e a situação comunicativa. O PonsPE (s.d.) apresenta como único equivalente *chanqueta*, sem incluir uma marca de uso. Tampouco dicionários monolíngues como o DRAEe (2014), o DiClave (2012) e o DEe (2011) incluem marcas de uso diatópicas em *chancla* e *chanqueta*, revelando que essas obras, por mais que incluam marcas de uso diatópicas em outros casos, ainda não o fazem sistematicamente. O caso do LinPE (2021), contudo, é ainda pior, pois se sugere o equivalente *pantuflla* [pantufa], o que está incorreto.

Além dos equivalentes, o nível léxico-semântico também abarca a sinonímia. Quando há repetição excessiva de uma unidade léxica em uma produção textual, o professor pode sugerir ao aluno que use o dicionário SinOn (2021). Para ilustrar o seu potencial de auxílio, tome-se como exemplo a unidade léxica *jugar*. SinOn (2021) distribui os equivalentes em acepções introduzidas por um distinguidor semântico. No caso de

⁴ Distinguidores semânticos são mecanismos que permitem compreender as diferenças de significação entre equivalentes (dicionário bilíngue) ou entre opções sinonímicas (dicionário de sinônimos). Esses mecanismos podem ser hiperônimos ou marcas atinentes aos diferentes eixos do diassistema.

jugar, estes distinguidores são “divertirse”, “practicar un deporte o juego”, “jugar por vicio”, “entrar en un juego o assunto”, “arriesgar” e “bromear”. Para saber qual é o comportamento sintático de cada designação sugerida como sinônima, ou mesmo para entender as nuances de significado que diferencia cada designação sob uma mesma acepção (como a sua distribuição diatópica e diafásico-diastrática, por exemplo) é necessário consultar um dicionário monolíngue.

4.5 Nível pragmático: formalidade

No espanhol, a seleção pronominal é um dos aspectos atinentes ao estabelecimento do nível de formalidade de um texto. Há pronomes de segunda pessoa informais (*tú*, *vos*, *vosotros*, *ustedes*) e formais (*usted*, *ustedes*). O padrão de uso de cada opção pronominal apresenta uma considerável variação diatópica e diafásica entre os diversos países hispânicos. Segundo o DPDe (2005, s.v. *usted*, 4), a forma *usted* é usada em todos os países hispânicos como opção formal aos pronomes singulares de 2ª pessoa *tú* e *vos*. *Ustedes*, por sua vez, é usado nos países de América Latina como forma plural tanto do pronome formal *usted* como dos informais *tú* e *vos*. Na Espanha, por outro lado, *ustedes* é unicamente a forma plural do pronome formal *usted*; na maior parte do país, e diferente dos usos latino-americanos, o plural do pronome informal *tú* é *vosotros*.

A diferenciação entre pronomes formais e informais é um aspecto que, conforme Moreno e Fernández (2007, p. 27), oferece dificuldade aos estudantes brasileiros. Entre os dicionários analisados neste trabalho, os que melhor podem servir de auxílio para o fornecimento de andamento em relação à formalidade são o DPDe (2005), o DRAEe (2014) e o DEe (2011). O DPDe (2005, s.v. *tú*, 2; *usted*, 4; *vos*, 2; *vosotros*, 2) oferece uma explicação detalhada do fenômeno. O DRAEe (2014, s.v. *tú*, 1; *usted*, 1 e 3; *vos*, 1 e 2; *vosotros*, 1) e o DEe (2011, s.v. *tú*; *usted*; *vos*, 2; *vosotros*) apresentam explicações mais sintéticas, com a diferença de que o DRAEe (2014) usa termos gramaticais e o DEe (2011), não. Nos três casos, as informações apresentadas nos verbetes podem contribuir para a reflexão linguística. A escolha do dicionário mais apropriado dependerá do nível de familiaridade com termos gramaticais do espanhol.

5 | DISCUSSÃO

Em qualquer dos cinco níveis de organização da linguagem considerados, é possível fornecer andamento valendo-se de dicionários. Nem sempre as obras fornecerão informações completas, ou facilmente compreensíveis; isso, no entanto, não minora o seu valor como ferramentas para promover a reflexão linguística no ensino de espanhol. O dicionário mais limitado no que diz respeito ao fornecimento de informações confiáveis é o LinPE (2021). A consulta a essa obra deve ser feita com muita cautela, pois ela apresenta falhas justamente no que se propõe a oferecer – os equivalentes.

Para que os atuais e futuros professores brasileiros de espanhol tenham acesso

rápido e facilitado aos resultados deste trabalho, elaboramos um guia que sintetiza tais resultados. O propósito da ferramenta é orientar a escolha do dicionário que melhor responde aos tópicos tratados nas análises anteriores.

NÍVEL	TÓPICO	DICIONÁRIOS
ortográfico	grafia e acentuação	DRAEe, DEe
morfológico	flexão verbal	DEe, PonsPE, DRAEe
morfossintático	verbo <i>gustar</i>	DEe, DiClave, DRAEe
morfossintático	gênero	DRAEe, DEe, DiClave, PonsPE, LinPE
sintático	regência	DEe, PonsPE
léxico-semântico	equivalentes	PonsPE
léxico-semântico	sinônimos	SinOn (+ DRAEe/DEe/DiClave)
pragmático	formalidade pronominal	DPDe, DRAEe, DEe

Figura 1 – Guia para a escolha de dicionários de espanhol.

Fonte: elaborado pela autora.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é e continuará sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos. Seu papel vai muito além de preparar uma aula e ministrá-la; no ensino-aprendizagem, ele é o interlocutor de referência, é o sujeito capaz de fornecer o andamento necessário conforme as demandas de aprendizagem e a ZDP de cada aluno. O andamento, por sua vez, é uma prática que pressupõe a participação do professor, mas não se restringe a ela. Não só é possível, como é também benéfico, recorrer a instrumentos que o auxiliem nessa função. Tais instrumentos são, por excelência, os materiais didáticos. Sua importância se justifica no fato de que, sob a ótica da TSC, tudo o que contribui para o andamento enriquece a interação; a interação fomenta a aprendizagem; e a efetivação da aprendizagem culmina no desenvolvimento real e na capacidade de autorregular-se – a qual nada mais é do que o tão sonhado patamar da autonomia na aprendizagem.

Ao apresentar o dicionário sob a perspectiva da TSC, por um lado, e analisar o seu conteúdo a partir dos níveis de organização da linguagem, por outro lado, ficou demonstrada a sua utilidade para o andamento durante a reflexão linguística. Para que a nossa proposta de andamento com dicionários seja efetiva, o primeiro passo deve ser dado pelo professor, pois o docente precisa ter familiaridade com o uso desse tipo de material para resolver as suas próprias dúvidas se deseja incentivar e orientar o uso desse tipo de material.

A partir do conhecimento a respeito das opções de obras disponíveis e de como se usa cada uma, será possível proceder à prática do andamento com dicionários. Basicamente, o professor precisa apresentar os dicionários de espanhol a seus alunos e

orientá-los sobre qual é o mais apropriado a cada situação, começando com uma mediação mais explícita, para então torná-la mais implícita até que o aluno alcance a autorregulação. Em um primeiro momento, ao indicar o que precisa ser corrigido, pode-se indicar explicitamente que dicionário pode auxiliar nessa tarefa, e até mesmo orientar o aluno na leitura do verbete, participando ativamente do processo de interpretar as informações do verbete e tirar conclusões sobre o que precisa ser feito. No decorrer do tempo, e se o aluno estiver preparado, o docente pode diminuir a sua participação e assumir uma postura mais reservada no acompanhamento do aluno. Nesse sentido, o aluno pode ser incentivado a tomar a iniciativa durante o processo de aprofundamento da reflexão e consciência linguística. Mais precisamente, o aluno pode ser incentivado a identificar por si só o seu tipo de problema ou dúvida no texto, correlacionando-o com os tópicos da Figura 1, para em seguida buscar e interpretar as informações no dicionário e, ao final, tirar suas conclusões sobre a solução a ser adotada. A autorregulação no uso dos dicionários ocorre quando, frente a uma variada gama de erros e dúvidas de ordem linguística, o aluno puder passar sozinho por todas as etapas comentadas anteriormente. Mesmo nos casos em que a informação do dicionário seja insuficiente ou não esteja presente e o aluno precise recorrer ao professor, a tomada de iniciativa para tentar resolver o problema com um dicionário e em seguida com o professor já demonstra uma autonomia na aprendizagem. Dessa forma, o dicionário se legitima como ferramenta para auxiliar na tarefa de aprender a aprender.

REFERÊNCIAS

BORBA, L. C. Panorama da Lexicografia Hispânica. In: BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. (orgs.). **Manual de (Meta)Lexicografia**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/38676136/Manual_de_Meta_Lxicografia. Acesso em: 23 ago. 2021.

BORBA, L. C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Dicionários de espanhol: um recurso didático ainda não suficientemente explorado. In: VI CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2016, Londrina. **Blucher Education Proceedings VI CLAFPL**. v.2. São Paulo: Blucher Education, 2017. p. 431-445. Disponível em: <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/dicionarios-de-espanhol-um-%20recurso-didtico-ainda-no-suficientemente-explorado-25493>. Acesso em: 23 ago.

CAES. INSTITUTO CERVANTES. **Corpus de Aprendizices de Español**. V. 1.3. Instituto Cervantes, 2020. Disponível em: <http://galvan.usc.es/caes>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CORPES. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus del Español del Siglo XXI**. 2021. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario del Estudiante**. Madrid: Santillana, 2011.

DiClave. MALDONADO-GONZÁLEZ, C. **Diccionario Clave**. Diccionario de uso del español actual. Madrid: SM, 2012. Disponível em: <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. et al. **Português como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.

DPDe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>. Acesso em: 23 ago.

DRAEe. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 23ª ed. Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GIBBONS, P. Scaffolding. In: ROBINSON, P. (ed.). **The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. London: Routledge, 2013.

GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning**: Teaching second language learners in the midstream classroom. 2ª ed. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 2015.

Hou. HOUAISS, Antônio. **Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and Second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 197-220.

LinPE. LINGUEE. **Dicionário português-espanhol**. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MORENO, C.; ERES-FERNÁNDEZ, G. **Gramática Contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

NEGUERUELA-AZAROLA, E.; GARCÍA, P. Sociocultural theory and the language classroom. In: HALL, G. (org.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. Abingdon: Routledge, 2016. p. 295-309.

PonsPE. PONS. **Dicionário Online Pons Português-Espanhol**. S.d. Disponível em: <https://pt.pons.com/tradução>. Acesso em: 23 ago. 2021.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching & applied linguistics**. Harlow: Pearson, 2010.

SinOn. 7GRAUS LTDA. **Diccionario de Sinónimos Online**. 2021. Disponível em: <https://www.sinonimosonline.com/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

THORNE, S.; TASKER, Th. Sociocultural and cultural-historical theories of language development. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2011. p. 487-500.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANATTA, F. **A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de Língua Portuguesa**. 2010. 270f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/25429>. Acesso em: 23 ago. 2021.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem de crianças 227

Aquisição 4, 28, 30, 40, 111, 119, 120, 121, 125, 131, 211, 214, 216, 218, 222, 223, 227

Artes 2, 3, 7, 134, 135

C

Currículo 5, 141, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 182, 184, 186, 211, 215

D

Direitos linguísticos 96

E

Encenação discursiva 4, 14, 15, 27

Ensino 3, 4, 5, 6, 4, 9, 10, 12, 13, 60, 80, 119, 120, 121, 122, 124, 129, 132, 151, 153, 155, 163, 165, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 230

Ensino de Espanhol 6, 197, 202, 207, 211, 212, 215

Ensino híbrido 4, 6, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 146, 147, 150, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196

Enunciação 15

F

Formação de professores 5, 9, 164, 165, 166, 185, 186, 209, 230

G

Gramática 4, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 64, 81, 93, 120, 121, 122, 123, 124, 132, 133, 184, 210

H

Historiografia 4, 1, 7, 8, 9, 10, 11, 13

I

Intersubjetividade 5, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 157, 162

L

Leitura 3, 5, 10, 13, 40, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 175, 184, 209, 224, 225, 226, 230

Letras 2, 3, 7, 9, 11, 14, 63, 66, 70, 82, 86, 107, 117, 118, 154, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 195, 210, 211, 213, 214, 228, 230

Linguagem 4, 1, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 39, 40, 41, 44, 49, 51, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 95, 111, 112, 114, 117, 121, 122, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 162, 179, 186, 188, 197, 199, 202, 203, 204, 207, 208, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 230

Língua portuguesa 5, 10, 41, 58, 65, 117, 119, 129, 132, 133, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 186, 210, 215, 216, 217, 230

Linguística 2, 3, 4, 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 27, 28, 30, 41, 43, 46, 47, 57, 58, 59, 63, 81, 82, 85, 95, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 145, 148, 151, 185, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 217, 230

M

Minorias 96, 230

Multiculturalismo 5, 174, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186

Multimodalidade textual 4, 60, 74, 80

P

Pensamento humano 2, 3

Perspectiva dialógica 5, 145

Polidez linguística 4, 41, 43, 46, 58, 59

Preposição 5, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 205

S

Síndrome de down 6, 39, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228

Sociolinguística 2, 10, 11, 80, 82, 84, 86, 95, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 122

V

Varição linguística 10, 82, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 117

Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2



Linguística, letras e artes

e o complexo pensamento humano

2

