

O componente cultural em dicionários: uma análise de exemplos lexicográficos para aprendizes brasileiros de espanhol

The cultural component in dictionaries: an analysis of lexicographic examples for Brazilian Spanish learners

*Nathalia Maria SOARES**

*Raissa Adorno de OLIVEIRA***

*Odair Luiz NADIN****

RESUMO: Propomos, neste artigo, verificar como é tratado o componente cultural em uma amostra de exemplos lexicográficos selecionados nos verbetes de dicionários bilíngues e semibilíngues português-espanhol e monolíngues de espanhol. Analisamos como os enunciados podem auxiliar o aluno brasileiro estudante de espanhol a compreender a cultura hispanofalante e se os exemplos oferecem informações estereotipadas. Para as análises, selecionamos cinco unidades e quatro dicionários disponíveis em suportes impresso e digital e verificamos o componente cultural nos exemplos. Notamos que alguns dicionários possuem exemplos mais gerais que não incluem dados sobre a cultura, outros, por sua vez, os possuem de forma evidente e com informações relevantes para o consulente, por isso, constatamos que algumas das obras

ABSTRACT: In this article, we propose to verify how the cultural component is treated in a sample of lexicographic examples selected from the entries of bilingual and semi-bilingual Portuguese-Spanish and monolingual dictionaries. We analyze how the statements can help the Brazilian student Spanish learner to understand the Spanish-speaking culture and if the examples offer stereotyped information. For such, we begin our reflections by resuming some changes that have occurred in the language teaching / learning processes, developing reflections on the concept of culture and on stereotypes. For the analysis, we selected five units and four dictionaries available in print and digital media and checked the cultural component in the examples. We note that some dictionaries have more general examples that do not include data on culture, others, in turn, have them in an evident way and with relevant information

* Mestre em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Araraquara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7072-4977>. nathalia.soares@fatectq.edu.br

** Mestre em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Araraquara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9901-6026>. raissadorno@gmail.com

*** Livre-Docente em Estudos do Léxico – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Araraquara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4655-0724>. odair.nadin@unesp.br

selecionadas podem servir como materiais complementares para a aprendizagem cultural dos estudantes de espanhol.

for the querent. Thus, we found that a large part of the selected lexicographic works serves as complementary materials for the cultural learning of Spanish students.

PALAVRAS-CHAVE: Exemplos Lexicográficos. Aprendizes brasileiros. Dicionário. Cultura. Língua Espanhola.

KEYWORDS: Lexicographic examples. Brazilian learners. Dictionary. Culture. Spanish Language.

1 Introdução

Uma forma de ensinar minimizando estereótipos é promover a divulgação e a utilização de dicionários em aulas, bem como discussões, observações e atividades que possam envolver exemplos lexicográficos.

Os exemplos lexicográficos são componentes que auxiliam na aprendizagem dos consulentes dos dicionários, principalmente nos elaborados especificamente para aprendizes de línguas. Esses componentes podem auxiliar vários aspectos, além de contribuir “[...] na produção e na compreensão de textos em língua estrangeira do ponto de vista linguístico e cultural” (BACCIN, 2016, p. 105). Diante disso, consideramos que a presença de informações linguísticas e culturais nos exemplos potencializa o valor didático dos dicionários (NADIN, 2013). A inserção de enunciados que contenham componentes da C/cultura pode ser um diferencial para as obras e ser capaz de ampliar a competência cultural dos aprendizes, bem como o seu conhecimento de mundo.

Partindo dessas questões, objetivamos refletir sobre o modo como o ensino do componente cultural nas aulas de língua estrangeira (LE) pode ser auxiliado pelo uso do dicionário, mais precisamente por meio de seus exemplos. Analisamos como é apresentada a cultura nesses enunciados para que, assim, possamos verificar se eles contêm informações que poderiam auxiliar na aprendizagem dos estudantes de espanhol. Observamos, ainda, como as informações culturais estão inseridas nos enunciados e se

podemos ou não considerá-las estereotipadas. Desse modo, selecionados cinco unidades léxicas que possuem conotações culturais para analisarmos os exemplos constantes nos verbetes das obras.

Para contextualizar os assuntos tratados em nossa pesquisa, apresentamos alguns métodos de ensino de línguas; discutimos sobre o conceito de cultura e o de estereótipo e os relacionamos com o ensino de LE. Reservamos também uma seção para apresentar aspectos sobre os dicionários e sobre a relevância dos exemplos lexicográficos, pois tais assuntos são necessários para a realização da pesquisa e de nossas análises.

2 Métodos de ensino

O modo de ensinar línguas estrangeiras é estudado há décadas e é realizado por meio de revisões teórico-metodológicas das abordagens utilizadas. Vários pesquisadores criaram propostas ou reorganizaram abordagens já existentes em busca de melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas. Diante disso, apresentamos uma síntese acerca das alterações realizadas nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, que consideramos relevantes para nossa pesquisa e que marcaram tais processos. Buscamos relacionar suas características com a cultura, nosso objeto de investigação no presente artigo.

Um dos primeiros métodos que temos notícias é o Método de Gramática e Tradução que se baseou no ensino das línguas clássicas – grego e o latim –.

O objetivo do estudo de línguas estrangeiras é aprender uma língua para ler sua literatura ou a fim de se beneficiar da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual resultantes do estudo de línguas estrangeiras. Gramática e tradução é uma maneira de estudar um idioma que se aproxima do idioma primeiro, através da análise detalhada de suas regras gramaticais, seguida pela aplicação desse conhecimento à

tarefa de traduzir frases e textos para dentro e para fora do idioma de destino¹ (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 3, tradução nossa).

Esse método dominou o ensino de línguas estrangeiras até o final do século XIX, o qual se preocupava diretamente com o ensino das regras da gramática da língua e propunha que o aluno realizasse traduções para que pudesse compreender o que estava presente em um texto escrito e reproduzir em contextos comunicativos.

No final do século XIX e início do século XX, houve o início da Abordagem Audiolingual cuja proposta era que se aprendessem as línguas estrangeiras de forma rápida, tendo, sobretudo, como motivação as “necessidades” impostas pela II Guerra Mundial.

Os teóricos do ensino de línguas que desenvolveram o audiolinguismo não tinham apenas uma teoria convincente e poderosa de linguagem para recorrer, mas eles também estavam trabalhando em um período em que uma proeminente escola de psicologia americana [...] alegou ter explorado os segredos de todo aprendizado humano, incluindo aprendizado de idiomas. O behaviorismo, como a linguística estrutural, é outra abordagem antimentalista, baseada empiricamente para o estudo do comportamento. Para o behaviorista, o ser humano é um organismo capaz de um amplo repertório de comportamentos. A ocorrência desses comportamentos depende de três elementos: um estímulo que serve para provocar o comportamento; uma resposta desencadeada pelo estímulo; e um reforço que serve para marcar a resposta como sendo apropriada, incentivando a repetição² (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 50, tradução nossa).

¹ “The goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign-language study. Grammar translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 3).

² “The language teaching theoreticians and methodologists who developed Audiolingualism not only had a convincing and powerful theory of language to draw upon but they were also working in a period when a prominent school of American psychology [...] claimed to have tapped the secrets of all human learning, including language learning. Behaviorism, like structural linguistics, is another antimentalist, empirically based approach to the study of human behavior. To the behaviorist, the human being is an organism capable of a wide repertoire of behaviors. The occurrence of these behaviors is dependent upon three crucial elements in learning: a stimulus, which serves to elicit behavior; a response triggered

Nesse método, as habilidades orais eram priorizadas e a aprendizagem da língua constituía-se a partir de um processo mecânico de estímulo e de resposta, realizado por meio da formação de hábitos. Tinha-se como princípio a repetição, visto que se ouvia e se repetia durante longas horas a língua estrangeira e, somente mais tarde, se trabalhava a produção e a compreensão escrita.

Nos anos 70 e 80 passou-se a considerar a Abordagem Comunicativa, seu principal objetivo era fazer com que o aluno, independentemente de regras ou vocabulários, conseguisse realizar uma comunicação efetiva, mesmo que houvesse erros. Dessa forma, segundo Jalil e Procailo (2009), nessa abordagem entendia-se a comunicação “[...] como um todo, e não somente a fala” (p. 778), com isso, tornava-se necessário conhecer não somente as regras da língua, mas sim outros componentes que a envolvem. Além disso, “O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1970), postula que ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter” (p. 778).

A partir dessas exposições, consideramos cabível apresentar o que destaca Tavares (2006, p. 22) sobre o ensino do componente cultural, de acordo com os três métodos mencionados:

[...] o método *gramática e tradução* percebe a idéia de cultura como acesso à civilização, o que corresponde a que muitos consideram como “alta cultura” da língua alvo. Persegue-se, então, um envolvimento com a “cultura MLA (música, literatura e artes)”. Isto faz com que os alunos leiam e traduzam sobre esses temas. Já o método *audiolingual* cultiva a inserção da cultura como uma forma de acesso à vida cotidiana das comunidades. É a visão de cultura pautada na crença, comportamento e valores de uma comunidade. Se analisarmos a *abordagem comunicativa*, veremos que, nela, a cultura também é, algumas vezes, abordada de forma mecanicista, favorecendo a reprodução de padrões de comportamento pré-estabelecidos e trivializando as questões de uso da língua.

by a stimulus; and reinforcement which serves to mark the response as being appropriate (or inappropriate) and encourages the repetition” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 50).

Desse modo, percebemos que é preciso compreender, antes de tudo, o conceito de cultura, para que depois possamos utilizá-la nas aulas de língua estrangeira, e somente entendendo o conceito desse componente é que podemos trabalhá-lo adequadamente. Assim, compreendemos que não devemos ensinar apenas aspectos que promovam o conhecimento linguístico de uma nova língua, mas também ensinar os hábitos, as crenças e a maneira de viver dos falantes do idioma estudado. No entanto, muitas vezes a cultura passa a ser ensinada de forma estereotipada e, por isso, consideramos pertinente tratar também do conceito de estereótipo. Ademais, destacamos que o dicionário deve ser utilizado nas aulas de idiomas, pois é um instrumento que serve como aliado para esse ensino, assim como seus exemplos que demonstram o uso, o significado dos lemas e dos equivalentes registrados nos verbetes e podem incluir elementos que promovam e estimulem o estudo da cultura.

3 O conceito de cultura e seu ensino nas aulas de línguas

Segundo o Dicionário Aulete Digital (2020), *cultura* é:

Figura 1 – Acepções de C/cultura.

cultura

(cul.tu.ra) AAAA

sf.

1. Agr. Ação, processo ou resultado de cultivar a terra, ou certa planta
2. Agr. Parte cultivada de um solo, de uma região.
3. Agr. Produto desse cultivo (*cultura* da soja/do cogumelo).
4. Conjunto de atividades voltadas para a criação de plantas e animais: *Cultura de cítricos/de abelhas*.
5. Soma das informações e conhecimentos de uma pessoa, ou de um grupo social: *Era homem de grande cultura. Aquela gente lia muito, tinha cultura*.
6. Conjunto de costumes predominantes num grupo ou classe social [Cf.: *contracultura*.]
7. Antr. Tudo o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos (*cultura ianomâni/neolítica*).
8. Panorama de um país no que se refere ao movimento da criação e divulgação das artes, da ciência e das instituições a elas concernentes: *Naquelas décadas, a cultura decaiu*.
9. Antr. Conjunto dos valores intelectuais e morais, das tradições e costumes de um povo, nação, lugar ou período específico (*cultura asteca/celta/mediterrânea*); CIVILIZAÇÃO
10. A ação e o método de cultivar tecidos vivos, microrganismos etc. em ambiente favorável e controlado
11. P.ext. Esse ambiente, e os nutrientes que alimentam esses tecidos ou microrganismos
12. O tecido ou microrganismos assim cultivados

(@ULETE DIGITAL, 2020).

Observamos que as acepções 1, 2, 3, 4, 10, 11 e 12 não se relacionam com o componente cultural apresentado neste trabalho. Por sua vez, as acepções 5, 6, 7, 8 e 9 possuem relação com nossas discussões, pois demonstram a cultura da civilização, da construção de hábitos, conhecimentos, modos de agir e falar, da compreensão e da produção do saber. De acordo com Cuche (2002, p. 35), “a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem. Ela se caracteriza por sua dimensão coletiva”. Isto é, cultura e civilização dialogam, visto que incluem as crenças, os conhecimentos, os costumes e outras características de uma nação, tornando esse estudo um meio de propagar e adquirir conhecimento, que favorece a comunicação dos aprendizes.

Salomão (2011) traz a diferenciação entre as duas formas de cultura, as quais se tornam fundamentais para considerar o modo como é possível transmitir esses componentes por meio do ensino de línguas estrangeiras. Seguindo as palavras da autora, a Cultura apresentada com C maiúsculo traz “[...] os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura [...]”, já a cultura grafada com c minúsculo destaca “[...] os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas” (p. 373).

É relevante diferenciar as culturas, pois, quando pensamos em cultura como civilização, temos o hábito de dizer que são os costumes que definem os povos. Contudo, o que os determina na verdade é também sua história, arte, instituições e, com isso, temos a Cultura (C maiúsculo). Dessa forma, para estudar o componente cultural, devemos compreender os hábitos do cotidiano e os associar ao processo sócio-histórico-cultural que envolve saber e conhecimento. Consideramos que a Cultura nem sempre é ensinada e vista como essencial nas aulas de LE, já que o foco no ensino geralmente é pensar na comunicação e nas relações a serem feitas com os povos nativos da língua estudada. Desse modo, consideramos que a cultura (c minúsculo) é a mais encontrada nas aulas, visto que se tem a preocupação com o ensino dos hábitos e dos

costumes dos povos que utilizam o idioma como oficial e não com a história vivida ou que é responsável por fundar e conservar a civilização.

Podemos notar que com a globalização e com a necessidade de comunicação, perdeu-se o foco no ensino da Cultura nas aulas de idiomas, uma vez que para poder aprendê-la e por meio dela comunicar-se adequadamente com os falantes, as aulas voltam-se à comunicação ágil e diária e não ao saber histórico da língua. Assim,

Ensinar cultura tem significado ensinar típicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica (KRAMSCH, 2006a, *apud* SALOMÃO, 2015, p. 374).

Quando consideramos somente o ensino desses típicos, ou seja, um ensino do componente cultural da LE, baseado em pensar os hábitos e os costumes do grupo, esquece-se de que é possível que várias culturas coexistam em uma sociedade, região ou país. Além disso, faz com que rótulos sejam criados e utilizados para definir determinados grupos, criando uma ideia errônea sobre o modo de vida dos indivíduos e colocando-os como seres homogêneos. Para exemplificar, consideremos um país como o Brasil, em que para cada região há uma cultura/costume pensando nas comidas, festas, vestimentas e léxico. Desse modo, diz-se que na Bahia é tradicional comer acarajé, comida apimentada e dançar axé; em Minas Gerais come-se queijo e escuta-se sertanejo ou que no Rio Grande do Sul há só churrasco e chimarrão. Assim, quando os aprendizes observam e estudam essas divisões, entendem que somente nos determinados locais é possível ter acesso a essas refeições, estilos musicais e bebidas.

Sabemos, no entanto, que é possível encontrá-los também em outros estados e regiões, em outras palavras, em um país tão vasto como o Brasil não é possível delimitar costumes específicos para cada região. É preciso olhar para a diversidade cultural

existente e observar como esses hábitos podem coexistir de modo que dentro de uma cultura existe mais culturas.

Pensando na Cultura, ainda mencionando o Brasil, deparamo-nos com uma diversidade histórica e artística, visto que o país foi colonizado pelos portugueses. Entretanto, recebeu povos distintos que contribuíram com a colonização e com as culturas regionais, como a região Sul pelos alemães, italianos; o Nordeste pelos espanhóis e portugueses e assim por diante, além das culturas/Culturas dos diferentes povos indígenas aqui existentes. Quando olhamos para a época em que os portugueses chegaram ao país, observamos que houve lugares povoados antes que outros e, com isso, as Culturas históricas se tornaram diferentes, bem como os feitos sociais, políticos e artísticos que marcaram cada região com uma Cultura. Logo,

[...] cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão histórica e anacrônica do Outro e a um entendimento básico e, por conseguinte, limitado do Eu. (KRAMSCH, 2017, p. 146).

É necessário, dessa forma, levar em consideração *o outro* para que possamos constituir a Cultura de cada região, local ou país, pois é na troca, na relação discursiva eu-outro que se consegue um maior conhecimento cultural dos povos, em que a “[...] cultura está conectada às características de membros de uma comunidade nacional que falam a língua nacional e compartilham a sua cultura nacional” (KRAMSCH, 2017, p. 146). Assim, partindo dos conceitos de Cultura/cultura e como elas se constituem nas relações temporais e entre o Eu e o Outro, consideramos relevante analisar como as culturas podem ser integradas nos verbetes de dicionários bilíngues e semibilíngues português-espanhol e monolíngues de espanhol. Verificamos se há a presença do componente cultural, como ele é inserido nos exemplos lexicográficos e, ainda, se auxiliam

os aprendizes brasileiros, visto que os dicionários podem ser materiais didáticos complementares para as aulas.

Sobre isso, podemos destacar que os dicionários são obras elaboradas e desenhadas de acordo com seu público-alvo. Podemos considerá-los como instrumentos didáticos de apoio para as aulas. Desse modo, docentes e discentes deveriam utilizá-los nas aulas de LE, já que oferecem informações que podem ser relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem. Ademais, é interessante que os dicionários contenham exemplos de uso que apresentem, além de dados sintáticos, semânticos e pragmáticos, informações culturais acerca do idioma em estudo. Notamos que esses enunciados possibilitam ensinar a língua por meio da Cultura/cultura ou mesmo ensinar a cultura por meio do estudo do idioma e de seu acervo lexical. Ao incluir informações que auxiliem e desenvolvam a competência cultural dos aprendizes podemos, inclusive, minimizar os estereótipos existentes e que envolvem tais assuntos.

4 Os estereótipos e o ensino da cultura

Estereótipo, no Dicionário Aulete Digital (2020), é:

Figura 2 – Acepções de **estereótipo**.

estereótipo

1. Visão ou compreensão (de algo ou alguém) muito generalizada, formada somente na comparação com padrões fixos e preconcebidos, sem nuances, sem distinção de características próprias, mais sutis
2. Esse padrão, formado a partir de uma imagem alimentada mais por conceitos fixos e preconcebidos do que pela própria realidade
3. Fig. Ideia repetitiva, sem originalidade; LUGAR-COMUM
4. Tip. Chapa de reprodução de caracteres tipográficos obtida pelo processo de estereotipia: ESTEREOTIPIA

(@AULETE DIGITAL, 2020).

As acepções de números 1 e 2 relacionam-se ao ensino da cultura com c minúsculo, geralmente apresentado nas aulas de línguas, em que se busca trabalhar os hábitos e os costumes de um determinado povo, generalizando suas ações. Destacamos que essa forma de ensinar, em muitos casos, torna-se estereotipada, pois “Estereótipos

são ‘um conjunto de crenças sobre as características de uma categoria social de pessoas’ (traços de personalidade, atribuições, intenções, descrições comportamentais [...])³” (DERVIN, 2014, p. 186, tradução nossa). Diante disso, percebemos que as sociedades são definidas a partir de estereótipos e que estamos a todo o momento caracterizando pessoas e grupos para unificá-los, ou fazer com que sejam parte de um grupo maior.

Essa caracterização que as sociedades fazem, baseia-se no pré-julgamento, ou seja, antes de conhecer os grupos os determinamos por suas roupas, comportamentos ou culinária. A preocupação em compreender essas conotações surgiu na década de 1950, as quais – em sua maioria – são negativas. “As imagens que emergem de estereótipos são, muitas vezes, estáveis e descontextualizados⁴” (MOORE 2003, *apud* DERVIN, 2014, p. 186, tradução nossa). Quando se diz que as imagens são descontextualizadas, leva-se em consideração que não há uma análise de todo um grupo que busca compreender suas ações, mas se generaliza um fato, transformando-o em cultura. Devido aos pré-julgamentos e aos estereótipos realizados, tem-se buscado meios de romper e também de refletir sobre eles para entender as ações e os costumes dos grupos como algo natural. Segundo Dervin (2014), “[...] trabalhar com estereótipos permite que pesquisadores e professores reflitam sobre a noção de identidade⁵” (p. 191, tradução nossa).

Dominando o conceito de estereótipo e notando sua força social, é preciso pensá-lo no ensino de cultura, visto que ao ter conhecimento da diferenciação das Culturas e culturas, percebe-se uma tendência a generalizar comportamentos sociais. Essa generalização dos comportamentos acontece a todo instante, principalmente quando se vai conhecer um novo lugar, por exemplo, a imagem que se tem do Brasil é que aqui

³ “Stereotypes are ‘a set of beliefs about the characteristics of a social category of people’ (personality traits, attributions, intentions, behavioral descriptions... [...])” (DERVIN, 2014, p. 186).

⁴ “The images that emerge from stereotypes are often stable and decontextualized” (MOORE 2003, p. 16, *apud* DERVIN, 2014, p. 186).

⁵ “[...] working on stereotypes allows researchers and teachers to reflect on the notion of identity” (DERVIN, 2014, p. 191).

há feijoada, samba e futebol. No entanto, nós como brasileiros, sabemos que existe muito mais neste país, aqui há Cultura, história, gostos regionais e nem todos os cidadãos gostam somente de futebol, feijoada e samba.

A mesma situação ocorre com outros países, visto que ao ensinar sua cultura estereotipa-se o modo como vivem e falam devido ao conhecimento passado do que é típico e que geralmente advêm das mídias. Por isso, nas aulas de espanhol como LE é pertinente que o professor desmistifique que todo o país gosta das touradas ou que é contra as mesmas e que nem todos os argentinos dançam tango. É relevante dizer, ainda, que em Barcelona pode ser utilizado tanto o catalão quanto o castelhano, rompendo, assim, o estereótipo de que só se utiliza um idioma naquela cidade.

Dessa forma, como destaca Dervin (2014), cabe ao professor refletir sobre esses conceitos culturais e/ou Culturais e trabalhá-los da melhor forma possível com seus alunos. Por meio das aulas de LE, é possível diminuir os estereótipos, já que podemos apresentar aos aprendizes as várias possibilidades de comportamentos existentes nos grupos que utilizam a língua estudada, isto é, não se baseando apenas na apresentação dos estereótipos, mas na pesquisa e no contato com o falante nativo para compreender melhor os hábitos e costumes de sua sociedade. E o dicionário pode ser um material didático bastante produtivo para se abordar tais temas.

5 O dicionário como material didático complementar e o componente cultural nos exemplos lexicográficos

Os dicionários são obras que auxiliam na solução das dúvidas que os consulentes possuem acerca do repertório lexical e de outros aspectos de uma língua. Constituem-se como materiais complementares essenciais para a aprendizagem e aquisição da língua, pois o uso habitual desses instrumentos pode auxiliar o aluno a melhorar seu conhecimento linguístico, lexical, bem como a usar as palavras com mais segurança e precisão.

Assim, é válido considerar que os dicionários são ferramentas relevantes para que os consulentes complementem seu processo de aprendizagem de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras (MOREIRA, 2018). Contudo, quando pensamos nas causas que fazem os usuários procurarem essas obras, nosso olhar volta-se, primeiramente, à resolução de dúvidas pontuais, como a ortografia, a classe gramatical e os significados das palavras. No entanto, devemos considerar que os dicionários podem exercer múltiplas funções, dependendo da sua tipologia, haja vista que os tipos de obras variam conforme o público e função que irão desempenhar. Desse modo, eles podem auxiliar o estudo e a aprendizagem de línguas, oferecer informações sobre conjugações, sinônimos e antônimos das palavras, léxico especializado, entre outras possibilidades.

Os lexicógrafos, quando elaboram dicionários, precisam definir para quem e para qual finalidade as obras serão utilizadas. Para a produção de qualquer dessas obras é necessário realizar tais questionamentos, pois a seleção da macroestrutura e dos elementos da microestrutura depende dessas respostas. Diante disso, as informações inseridas, tanto nos dicionários bilíngues e semibilíngues quanto nos monolíngues devem partir de perguntas voltadas ao público e à função que a obra desempenhará, para que possam colaborar com a aprendizagem dos consulentes.

Quando pensamos na relevância e na utilidade que os dicionários podem ter para o aprendiz, não podemos deixar de destacar que eles se tornam ainda mais viáveis quando incluem exemplos lexicográficos, cuja escolha também deve ser feita com base na função do dicionário e do perfil do público-alvo para que, assim, possam ampliar o estudo da língua, seja do ponto de vista linguístico, seja cultural. “Os exemplos devem, enfim, oferecer ao consulente uma situação concreta de uso da palavra e, por extensão, contribuir para uma melhor compreensão das acepções contempladas pela definição” (ISQUERDO, 2011. p. 48). Comungamos da ideia da autora, pois considera-

mos que os exemplos contextualizam a palavra-entrada e o equivalente na língua estrangeira e podem esclarecer ou ampliar a informação dada na definição, demonstrando seu uso e significado.

Os exemplos complementam os elementos constantes nos verbetes (dicionários monolíngues e semibilíngues) e contextualizam a palavra que está em relação de equivalência (dicionário bilíngue). Assim, vemos que oferecem informações e promovem o conhecimento sobre aspectos linguísticos e sobre a cultura do idioma, “[...] o papel do exemplo é o de certificar a existência da palavra-entrada, seu uso e sua contextualização, seja ela sintática e semântica, como também cultural” (ROJAS ARREGOCÉS, 2016, p. 50, tradução nossa). O componente cultural, quando incluído nos exemplos, pode contribuir para que o aprendiz compreenda aspectos sobre a C/cultura dos falantes nativos da língua estudada, descobrindo como eles vivem, se relacionam, veem e explicam seu mundo, pois essas informações podem ajudar e facilitar o processo de comunicação na língua estrangeira (MOREIRA, 2018; TARP, 2008; ATIENZA CERREZO, 2005).

A inserção de dados culturais nos enunciados que desempenham a função de exemplos nos dicionários amplia a aprendizagem dos estudantes e pode promover pesquisas futuras ou mesmo a curiosidade sobre a Cultura (acontecimentos históricos e arte) ou a cultura (costumes, curiosidades, festas e culinária) do idioma. Assim, podemos considerar que “Um exemplo tem função didática quando em seu conteúdo fala-se de realidades culturais, sociais, religiosas ou históricas que ajudam a compreender melhor a palavra pela qual se interessa o usuário do dicionário” (JACINTO GARCÍA, 2015, p. 88, tradução nossa). Além disso, nas obras voltadas a aprendizes de

⁶ “[...] el papel del ejemplo es el de certificar la existencia de una palabra-lemma, su uso y su contextualización ya sea sintáctica y semántica como también cultural” (ROJAS ARREGOCÉS, 2016, p. 50).

⁷ “Un ejemplo tiene función didáctica cuando en el plano del contenido nos habla de realidades culturales, sociales, religiosas o históricas que ayudan a comprender mejor la palabra por la cual se interesa el usuario del diccionario” (JACINTO GARCÍA, 2015, p. 88).

LE, o objetivo dos exemplos “[...] não é somente a transmissão de informação linguística, mas também cultural, de tal maneira que o usuário aprenda diferentes aspectos da língua e da cultura de um país simultaneamente”⁸ (p. 88, tradução nossa). A partir disso, consideramos o quão determinante é para o dicionário conter exemplos que possuam dados Culturais e/ou culturais sobre os países e regiões em que se fala(m) o(s) idioma(s) registrado(s) na obra.

Como mencionamos, os exemplos lexicográficos podem fornecer informações de distintas categorias, bem como apresentar dados que não foram discriminados nos demais elementos dos verbetes, mas que são relevantes para o usuário, para seu processo de aprendizagem e produções na língua estrangeira (orais ou escritas). E a presença de elementos culturais nos exemplos pode possibilitar, inclusive, que o aprendiz amplie sua compreensão, interesse no estudo da LE e seu conhecimento de mundo. Assim, seu processo de aprendizagem poderá ocorrer de forma mais efetiva.

6 Metodologia

A seleção do *corpus* foi dividida em duas partes, pois necessitamos selecionar, primeiramente, as unidades que seriam escolhidas para verificar os exemplos nos verbetes e, posteriormente, escolher os dicionários a partir dos quais iríamos coletar os enunciados. Para a escolha das unidades nos embasamos em uma coleção de livros didáticos para aprendizes de espanhol que abordam o componente cultural em seus capítulos; com isso, obtivemos palavras próprias desse campo. No que tange aos dicionários, elegemos obras disponíveis em meio impresso e em suportes eletrônicos⁹, pois

⁸ “[...] no es solo la transmisión de información lingüística, sino también cultural, de tal manera que el usuario aprenda diferentes aspectos de la lengua y de la cultura de un país simultáneamente” (JACINTO GARCÍA, 2015, p. 88).

⁹ Utilizamos o termo dicionários eletrônicos como hiperônimo para denominar as obras disponíveis online, em CD-ROM e em aplicativos.

observamos também se umas podem ser mais didáticas que as outras e se os suportes interferem ou não na presença e nas características dos exemplos.

Dessa forma, partindo dos conceitos de Cultura/cultura, estereótipo e sua relevância nas aulas de ELE – Espanhol como Língua Estrangeira, selecionamos a coleção de livros didáticos *Pasaporte*, cujos volumes contemplam os níveis de aprendizagem da língua: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Dessa coleção, selecionamos apenas o *Pasaporte - A1*, visto que traz um tópico denominado “cultura hispânica”, cujo tema é de interesse de nossas análises. Utilizamos essa obra para buscar as unidades que fazem referência à cultura hispânica e para encontrar as palavras-entrada nos dicionários selecionados. Verificamos a presença e o modo como essa temática é abordada nos exemplos e se eles podem auxiliar na aprendizagem dos alunos de espanhol.

No livro *Pasaporte A1*, encontramos os tópicos culturais: a) *Los países y los hispanos*; b) *La familia*; c) *La gastronomía hispana*; d) *De Madrid al cielo*; e) *Fiestas en España y en México* e f) *El español y la música*. Dentre os tópicos abordados nos capítulos, optamos por trabalhar apenas com três deles: ‘*La gastronomía hispana*’; ‘*Fiestas en España y México*’ e ‘*El español y la música*’. Em seguida, selecionamos uma amostra das palavras constantes nesses tópicos, das quais vimos uma oportunidade de encontrar nos exemplos informações que descrevessem aspectos sobre a cultura hispana. As palavras-entrada escolhidas para a análise foram: *paella*, *guacamole*, *fallas*, *salsa* e *flamenco* que se encontram divididas conforme as áreas na figura que segue:

Figura 3 – Palavras selecionadas para a coleta dos exemplos.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como destacamos no início da seção, primeiramente selecionamos as unidades léxicas que possuíssem conotações culturais, para que, na sequência, selecionássemos os dicionários e seus respectivos exemplos. Dessa forma, para determinar os dicionários selecionados, buscamos aqueles que pudessem ser utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem de espanhol no Brasil e que contemplassem os suportes impressos e eletrônicos. Com isso, selecionamos as obras:

- **Dicionário Santillana para estudantes**, obra semibilíngue português-espanhol, disponível em suporte impresso e em aplicativo para celular e notebook. A versão mais recente foi publicada em 2014 (4ª edição) e destina-se a estudantes brasileiros que estejam estudando a língua espanhola;
- *Diccionario - Vox Universidad de Alcalá*, obra monolíngue de espanhol, publicada em 2001 em suporte impresso. Foi desenvolvida pelo *Grupo Anaya Publicaciones Generales* e destina-se a alunos de espanhol como LE em níveis de aprendizagem intermediários e avançados;
- *Ultralíngua – Gran Diccionario Vox* é uma obra bilíngue português-espanhol disponível em aplicativo para celular. O dicionário eletrônico possui acesso gratuito por apenas 30 dias, a partir da data do *download*, pois após esse período se torna restrito. É registrado pela Larousse Editorial, porém, o suporte eletrônico pertence à *MobiSystems, Inc.*, versão 9.1;
 - **Reverso Dicionário bilíngue português-espanhol** é uma obra disponível *on-line*, pode ser acessada gratuitamente e é desenvolvida pelo grupo *Reverso Corporate Translator*.

7 Resultados

Para a análise dos exemplos seguimos a ordem alfabética das unidades selecionadas. Quando realizamos o processo de coleta dos enunciados, notamos que, por um

lado, nem todas as obras possuem exemplos registrados nos verbetes e, por outro, algumas incluíram mais de um enunciado. Diante disso, das 5 unidades e respectivos verbetes foi possível realizar a análise de 23 exemplos.

Destacamos que dentre as obras selecionadas, somente o *Dicionário Santillana* para estudantes não apresentou exemplos lexicográficos registrados nas respectivas palavras-entradas, contudo é uma obra relevante para os brasileiros aprendizes de espanhol. Nos demais dicionários, por sua vez, essa presença oscila e em alguns há mais de um enunciado que contextualiza cada palavra-entrada.

A primeira unidade – *fallas* – denomina uma celebração típica da região de Valência na Espanha. O *Diccionario Vox* apresenta duas contextualizações:

Exemplo 1: “ <i>Las fallas se celebran en torno al día de San José.</i> ”	<i>Diccionario - Vox Universidad de Alcalá</i>
Exemplo 2: “ <i>El fuego es el protagonista de las fallas.</i> ”	<i>Diccionario - Vox Universidad de Alcalá</i>

Esses exemplos destacam o significado da unidade *fallas*. Constatamos que ambos informam aspectos típicos da festividade, como o santo ao qual se dedica a celebração (Exemplo 1) e o elemento constitutivo e principal da festa – o fogo – (Exemplo 2). Verificamos que tais enunciados são relevantes para o aprendiz de espanhol, pois explicam particularidades da festa e não possuem um caráter estereotipado, uma vez que não fazem generalizações sobre a festividade ou sobre os moradores da região. Além disso, por incluírem informações enciclopédicas, consideramos que ambos auxiliam o aluno brasileiro na aprendizagem do componente cultural, visto que os dados dos enunciados apresentam essa especificidade, o aprendiz pode também ampliar seu conhecimento de mundo e desenvolver sua competência léxica, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

Para a segunda unidade – *flamenco* –, cujo significado se refere a um ritmo musical típico da região de Andaluzia, analisamos cinco exemplos que denotam aspectos culturais:

Exemplo 3: “ <i>El baile flamenco es muy temperamental.</i> ”	<i>Diccionario - Vox Universidad de Alcalá</i>
Exemplo 4: “ <i>No todos los españoles son aficionados al flamenco.</i> ”	<i>Diccionario - Vox Universidad de Alcalá</i>

O Exemplo 3 inclui dados que demonstram questões próprias do ritmo *flamenco*, pois destaca que o baile pertencente ao ritmo é dançante. Contudo, este pode não ser um exemplo adequado para a compreensão do significado da palavra-entrada, para que o aprendiz adquira informações que enriqueçam seu conhecimento sobre a cultura hispana ou que sejam relevantes para sua aprendizagem, visto que a presença da palavra “temperamental” não especifica características particulares do flamenco. O Exemplo 4, por sua vez, evidencia que nem todos os espanhóis gostam de *flamenco*, descartando assim um estereótipo. Entretanto, não há elementos que esclareçam a origem do “*flamenco*”, alguma especificidade do ritmo ou outra informação que auxiliaria o aprendiz. Por isso, consideramos que os exemplos não explicam de forma pertinente o componente cultural e que falta uma melhor contextualização do meio em que a palavra se insere.

Em seguida, vejamos:

Exemplo 5: “ <i>bailar flamenco.</i> ”	<i>Ultralingua – Gran Diccionario Vox</i>
Exemplo 6: “ <i>la soleá y la seguidilla son modalidades del flamenco.</i> ”	<i>Ultralingua – Gran Diccionario Vox</i>

O *Ultralingua – Gran Diccionario Vox* apresenta no Exemplo 5 uma combinação das palavras “*bailar*” e “*flamenco*” que não agrega informação complementar particularizando um componente específico, visto que essa informação o aprendiz já recebe na definição. Já o segundo enunciado descreve características específicas sobre o ritmo, o que pode ampliar a curiosidade do aluno sobre ele e auxiliar na pesquisa sobre as características que compõem o ritmo. Já em:

Exemplo 7: “ <i>Se está entrenando para ser bailarina de flamenco.</i> ”	Reverso dicionário on-line
Exemplo 8: “ <i>Es una bailarina odalisca usando lo que se conoce como vestido de flamenco.</i> ”	Reverso dicionário on-line

Os exemplos do dicionário Reverso possuem informações mais gerais sobre a palavra-entrada. No Exemplo 7, o único elemento que nos remete ao componente cultural, ainda que de forma implícita, é que *flamenco* se relaciona com dança, pois temos o substantivo “*bailarina*”, seguido da locução adjetiva “*de flamenco*”. No Exemplo 8, encontramos a informação de que há um traje específico para dançar *flamenco*, visto que há a afirmação de que há um “*vestido de flamenco*”. Assim, encontramos nos enunciados informações gerais, mas que, ao explicar aspectos sobre a palavra-entrada, podem contribuir com a compreensão de seu caráter cultural, já que menciona o uso de uma vestimenta específica para dançar flamenco.

A terceira unidade selecionada – *guacamole* – é uma comida típica hispano-americana, mais precisamente do México. No entanto, somente o dicionário *Reverso* registra a unidade *guacamole*. Consideramos a ausência da palavra uma desvantagem para as demais obras e para o público-alvo, pois *guacamole* faz parte da cultura hispano-americana, além de ser uma comida popular. Para tanto, torna-se relevante incorporá-la como palavra-entrada nos dicionários. O *Reverso* registra três exemplos que não destacam especificações culturais e/ou enciclopédicas, uma vez que apresentam apenas contextos de uso com dados gerais:

Exemplo 9: “No puede morirse sin probar el guacamole de Todd.”	Reverso dicionário on-line
Exemplo 10: “Preparaste un guacamole de primera, amigo.”	Reverso dicionário on-line
Exemplo 11: “Chicos, no creo que estemos comiendo un guacamole típico.”	Reverso dicionário on-line

Compreendemos que os enunciados não contribuem diretamente para o ensino da cultura, porque não acrescentam informações enciclopédicas ou que tenham uma conotação cultural. Assim, não se insere a explicação do que é o prato *guacamole*, sua origem, os ingredientes usados ou outros elementos que façam com que os aprendizes obtenham explicações sobre o alimento e que fomentem a aquisição de conteúdos da cultura hispano-americana. De fato, servem apenas para ampliar o conhecimento lexical do aprendiz de espanhol e/ou auxiliar nas habilidades de leitura e escrita das palavras e frases registradas no exemplo.

A quarta unidade de análise foi *paella*, uma comida típica da Espanha, tratada como componente cultural. Foram encontrados sete exemplos lexicográficos, uma quantidade significativa, se compararmos à unidade *guacamole*, visto que ambas são comidas típicas. Vejamos:

Exemplo 12: “La paella es el plato más típico de Valencia.”	Diccionario - Vox Universidad de Alcalá
Exemplo 13: “La paella tiene color amarillo porque lleva azafrán.”	Diccionario - Vox Universidad de Alcalá
Exemplo 14: “Les invitaron a tomar paella y sangría en la playa.”	Diccionario - Vox Universidad de Alcalá

Os três enunciados do *Diccionario Vox* possuem o componente cultural e inserem nos enunciados dados enciclopédicos que ajudam os alunos a compreenderem aspectos específicos sobre essa comida. Vemos que há a descrição da região típica do prato – Exemplo 12 –, de sua cor amarela e o ingrediente que causa a coloração – Exem-

pl0 13 – e há, ainda, outro item que possui conotação cultural, a bebida *sangría* – Exemplo 14 –. Assim, notamos que os três exemplos apresentam informações que se relacionam com o aspecto cultural da vida hispana, podendo auxiliar o aprendiz no desenvolvimento da competência cultural. Ademais, contextualizam o componente e não possuem estereótipos que generalizam questões relacionadas ao prato e à cultura.

Por sua vez, o dicionário *Ultralingua* também insere um dado enciclopédico em seu único enunciado, pois destaca que a cor do prato se deve à inclusão de um de seus ingredientes:

Exemplo 15: “ <i>el color amarillo de la paella se debe al azafrán.</i> ”	Ultralingua – Gran Diccionario Vox
--	---

Desse modo, por meio do exemplo, o aprendiz adquire a informação de que a *paella* é amarela e que contém o açafrão como ingrediente. Consideramos que o exemplo é adequado porque inclui um dado adicional sobre a unidade e que poderia promover outras discussões nas aulas, ampliando o conhecimento dos alunos sobre questões culturais e permitindo que eles também adquiram explicações linguísticas.

O dicionário Reverso possui quatro exemplos:

Exemplo 16: “ <i>Gabrielle Solis, que vive calle abajo, trajo una paella picante.</i> ”	Reverso dicionário on-line
Exemplo 17: “ <i>Veinticinco en azafrán, y 25 en paella.</i> ”	Reverso dicionário on-line
Exemplo 18: “ <i>Va a preparar su famosa paella.</i> ”	Reverso dicionário on-line
Exemplo 19: “ <i>Mari, esa paella estaba estupenda.</i> ”	Reverso dicionário on-line

Contudo, constatamos que somente o Exemplo 16 poderia ter um dado cultural, pois apresenta que a *paella* pode ser picante. Os demais exemplos, em contrapartida, não incluem elementos que podem favorecer a compreensão de informações culturais porque são generalizadas. O Exemplo 17 não possibilita a compreensão específica do enunciado, uma vez que a frase parece estar incompleta, e os Exemplos 18 e 19 incluem

um assunto mais geral que não contextualiza especificamente a questão da C/cultura que envolve o prato.

A quinta unidade foi *salsa*, um ritmo musical oriundo de Cuba e que, portanto, faz parte da cultura hispano-americana:

Exemplo 20: “ <i>Maribel se puso a bailar al ritmo de la salsa.</i> ”	<i>Diccionario - Vox Universidad de Alcalá</i>
Exemplo 21: “ <i>En la salsa se mezclan ritmos africanos y latinos.</i> ”	<i>Diccionario - Vox Universidad de Alcalá</i>

Os exemplos presentes no *Diccionario Vox* possuem informações culturais e enciclopédicas. O Exemplo 20 descreve que a *salsa* é um ritmo e o Exemplo 21 insere propriedades sobre ele. Assim, explica-se que a *salsa* possui uma forma de dançar específica e que há uma mescla de outros ritmos. Notamos que essas informações ampliam a compreensão desse ritmo, contextualizam o aspecto cultural que envolve a palavra-entrada e não incluem estereótipos. Com isso, constatamos que os dados são pertinentes, pois oferecem informações complementares ao estudante.

Os exemplos do dicionário *Ultralingua* unem a *salsa* a outros ritmos:

Exemplo 22: “ <i>es un autor que se siente incómodo en un mismo estilo y se dedica a saltar del rap al rock, a las baladas o a la salsa sin mayor rubor.</i> ”	<i>Ultralingua – Gran Diccionario Vox</i>
Exemplo 23: “ <i>en poco tiempo aprendió a bailar salsa, rumba y la tan de moda lambada.</i> ”	<i>Ultralingua – Gran Diccionario Vox</i>

O Exemplo 22 inclui informações mais gerais e é extenso, porém, o Exemplo 23 insere outros ritmos típicos do espanhol latino-americano – a *rumba* e a *lambada* –, apresentando o componente cultural de uma forma que poderia motivar o estudo dos ritmos latinos nas aulas de espanhol.

7 Considerações finais

A partir deste estudo, notamos como o ensino da C/cultura é relevante para o processo de aprendizagem de línguas. Contudo, para que isso possa ser realizado de modo efetivo faz-se necessário considerar nas aulas a dupla perspectiva da palavra, ou seja, demonstrando a Cultura e a cultura, pois, assim, seria possível apresentar um estudo sobre a arte, história, costumes, hábitos, culinária etc. dos povos que falam o idioma que o aluno está aprendendo. Somente levando em conta esses dois eixos é que conseguimos ensiná-las em sua amplitude, chegando a mencionar a descaracterização dos estereótipos. Diante disso, é necessário explicar para os alunos que os estereótipos devem ser minimizados, salientando que nem todas as pessoas comem certa comida, dançam determinado ritmo ou se interessam por algo específico.

Notamos assim que os exemplos podem minimizar os estereótipos e auxiliar na promoção e divulgação do uso de dicionários nas aulas, também podem ser realizadas atividades que envolvam esses exemplos lexicográficos. Constatamos que desse modo é possível promover a observação e a valorização dos exemplos, mostrando que eles podem incluir rica carga informacional aos dicionários e, principalmente, auxiliar na aquisição de informações que enriqueçam o conhecimento sobre a cultura que envolve o idioma.

Por meio das análises, constatamos que a presença do componente cultural nos exemplos contribui para reduzir os estereótipos criados no processo de aprendizagem de línguas e pode motivar discussões que ampliem a aprendizagem dos alunos brasileiros. Verificamos, mais especificamente acerca de cada obra, que o *Dicionário Santillana* possui desvantagens, pois não inclui exemplos em todos os seus verbetes, em especial nos lemas selecionados e que se relacionam à cultura hispânica. Ademais, por ser um dicionário destinado a aprendizes é relevante considerar que os exemplos deveriam vir em maior número para que auxiliassem os consulentes na aprendizagem

e na aquisição das habilidades necessárias para o estudo da língua espanhola e que os exemplos podem contribuir positivamente.

O *Diccionario Vox* e o *Ultralingua*, por sua vez, contêm muito mais exemplos, além de apresentarem conteúdos com componentes dos conceitos da C/cultura, pois possuem informações enciclopédicas, descrevem características específicas do referente e de uma forma que não os estereotipa. Além disso, incluem dados que são relevantes para o conhecimento de mundo dos alunos. Já no dicionário *Reverso*, foi possível constatar que os exemplos não inserem informações que especifiquem o componente cultural. Os enunciados apresentam conteúdos mais gerais que podem contextualizar a palavra-entrada e auxiliar na aquisição de informações semânticas, pragmáticas e sintáticas que facilitam as produções dos alunos.

Grande parte dos exemplos pode fazer com que os aprendizes adquiram informações relevantes que auxiliem em sua aprendizagem no espanhol e no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de sua competência comunicativa e ampliem seu repertório lexical. Ademais, os exemplos podem promover discussões nas aulas que poderiam ampliar o conhecimento do componente cultural e que, juntamente com o professor, poderiam motivar o desenvolvimento de trabalhos que ampliassem o uso do dicionário como material didático complementar para as aulas de línguas e que motivassem o ensino da cultura, bem como o rompimento dos estereótipos.

Referências Bibliográficas

ARAGÓN, M. C.; GILI, O. C.; BARQUERO, B. L. **Pasaporte ELE Español Lengua Extranjera nível A1**. Edelsa Grupo Didascalía, S. A.: Madrid, 2007.

@ULETE DIGITAL. **O dicionário da língua portuguesa na internet**. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BACCIN, P. A função dos exemplos em um dicionário pedagógico bilíngue voltado para a produção. *In*: NADIN, O. L.; ZAVAGLIA, C. **Estudos do léxico em contextos bilíngues**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 97-112.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999, 256 p.

DERVIN, F. Cultural identity, representation and othering. *In*: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 181-194.

DIAZ, M.; TALAVERA, G. **Dicionário santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. 920 p.

DURÁN, M. S.; XATARA, C. M. Critérios para categorização de dicionário bilíngue. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande: Editora UFMS/Humanitas, v. III, 2007, p. 311-320.

JACINTO GARCÍA, E. J. **Forma y función del diccionario: Hacia una teoría general del ejemplo lexicográfico**. Universidad de Jaén, 2015.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: Perspectivas e Reflexões sobre os Métodos, Abordagens e o Pós-Método. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCPR. Curitiba. 2009. p. 774-784. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [s.l.], v. 12, n. 3, p.134-152, dez. 2017. Fap UNIFESP (SciELO). DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>

MOREIRA, G. L. El componente cultural en los diccionarios de ELE – análisis de los artículos gazpacho, sangría, bocadillo, paella, albergue y posada. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 12 n. 4, 2018. p. 2240-2263. DOI <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-12>.

NADIN, O. L. Cómo potenciar el valor didáctico de un diccionario pasivo español-portugués: la macroestructura. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. n. 23, p. 267-278, 2013.

REVERSO DICIONARIO. **Diccionario Español Definiciones en línea**: traducción de las palabras y expresiones, definición, sinónimos. 2018. Disponível em: <https://diccionario.reverso.net/espanol-definiciones/>. Acesso em: 09 jan. 2019.

REYES, L. F. *et al.* **Diccionario para la enseñanza de la lengua española**: español para extranjeros. España: Litografía Rosés, S.A. 2000.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 90 p. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ROJAS ARREGOCÉS, E. **Los ejemplos en los diccionarios escolares de Colombia**. Universitat Pompeu Fabra. Tesi Doctoral, Barcelona, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. [online]. 2015, vol. 54, n. 2, p. 361-392. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>.

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R. R. (org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

ULTRALINGUA. **Gran diccionario vox de la lengua española**. Ultralingua. [aplicativo]. 2019. Disponível em: <https://www.ultralingua.com/pt-br/products/spanish-dictionary.html>. Acesso em: 08 jan. 2019.

XATARA, C; BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (org.) **Dicionários na teoria e na prática**. Parábola Editorial: São Paulo. 2011.

Artigo recebido em: 11.09.2020

Artigo aprovado em: 26.12.2020