



Protótipo de verbete de um dicionário bilíngue pedagógico para aprendizes brasileiros de espanhol com foco nas unidades fraseológicas

Prototype entry of an educational bilingual dictionary for Brazilian learners of Spanish focusing on phraseologisms

*Areli Felipe Ortigoza Guidotti**

RESUMO: Este estudo tem como objetivo geral apresentar um protótipo de verbete que registre unidades léxicas simples e complexas do campo semântico da alimentação na direção espanhol-português presentes em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2011 e 2012. Com base na Lexicografia Bilíngue Pedagógica e na Fraseografia, discutiremos sobre aspectos relacionados às informações que um dicionário bilíngue pedagógico de espanhol para aprendizes brasileiros deveria conter ao registrar Unidades Fraseológicas nos seus verbetes. Esperamos que os resultados apresentados possam despertar o interesse de lexicógrafos, fraseólogos e fraseógrafos para que outras pesquisas sejam desenvolvidas na área do ensino e da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia Pedagógica. Verbetes de Dicionário Bilíngue. Fraseografia. Espanhol. Português.

ABSTRACT: This study has as general objective to present a prototype of entry that registers simple and complex lexical units of the semantic field of the feeding in the Spanish-Portuguese direction that we found in textbooks that belong to the National Textbook Program (PNLD) in Brazil. Based on Bilingual Pedagogic Lexicography and on Phraseography, we will discuss aspects related to the information that a bilingual Spanish pedagogical dictionary for Brazilian apprentices should contain when registering Phraseological Units in their entries. We hope that the results presented may arouse the interest of lexicographers, phraseologists and phraseographers so that other researches can be developed to contribute to the teaching and learning of Spanish as a foreign language in Brazil.

KEYWORDS: Pedagogical Lexicography. Entry of Bilingual Dictionary. Phraseography. Spanish. Portuguese.

* Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL). areli.felipeortigoza@gmail.com

1. Introdução

Conhecer o público-alvo de um determinado dicionário deveria ser o ponto de partida para a sua elaboração, já que esse dado poderia orientar os lexicógrafos em relação às informações que deveriam estar contidas ou não na macro e na microestrutura de uma obra lexicográfica. Ao ser elaborado, o dicionário passa pelas mãos dos lexicógrafos, dos editores, dos professores de uma ou mais línguas e, finalmente, chega às mãos do aprendiz o qual avança no conhecimento de uma língua, seja ela estrangeira (LE) ou materna (LM). No contexto de ensino e de aprendizagem de uma LE, tanto quem ministra os conteúdos quanto quem os aprende, devem contar com instrumentos de consulta eficazes no formato de dicionários, elaborados com fins pedagógicos.

Este estudo nasceu como fruto de reflexões e de consultas a dicionários bilíngues já existentes no mercado editorial brasileiro, a partir das necessidades de alunos brasileiros de espanhol como língua estrangeira (ELE) matriculados em duas turmas do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante CELEM), na cidade de Londrina-PR. Após a consulta aos professores que ministravam aulas de espanhol para as duas turmas, verificou-se que eles utilizavam livros didáticos (LDs) escolhidos pelo comitê de avaliadores de LDs selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2011 e 2012. Tomando como objeto de pesquisa esses materiais didáticos, fizemos uma pesquisa piloto para verificar se os alunos teriam respaldo em suas buscas pelo significado das lexias simples ou compostas que não conhecessem, isto é, se os LDs citados possuíam glossários ou indicações de dicionários a serem consultados. Com esses dados e por meio de um questionário aplicado aos alunos tivemos o primeiro indício de que haveria espaço para a complementação das informações contidas nos LDs do PNLD 2011 e 2012, de forma tal que o aprendiz de ELE que não conhecesse o significado de lexias simples e

complexas (POTTIER, 1978) pudesse contar com o apoio de algum material de consulta, adequado às suas necessidades.

O segundo indício que encontramos de que poderíamos contribuir com os aprendizes de ELE e usuários dos LDs mencionados, foi quando perguntamos aos professores e aos alunos sobre os dicionários que eles consultavam quando as dúvidas de vocabulário apareciam. Além de consultarem a Internet, os alunos e professores utilizavam dois dicionários bilíngues, um da editora Martins Fontes (MF) e outro da Larousse (L), além do Espasa-Calpe online. Como parte de uma pesquisa parcial e restrita ao campo semântico da alimentação, consultamos esses três dicionários bilíngues e percebemos algumas lacunas ou informações parciais, especialmente no tratamento dado às locuções, como um tipo de unidades léxicas complexas ou unidades fraseológicas, doravante UFs, que poderiam se formar a partir de unidades léxicas simples.

Considerando-se a relevância de se conhecer as UFs, como a materialização e cristalização da forma de pensar de uma comunidade linguística, consideramos, então, relevante, não somente propor o registro de lexias simples num material complementar para os LDs mencionados, mas, também, contemplar o registro de UFs. Sendo assim, temos como objetivo geral elaborar um protótipo de verbete de um dicionário bilíngue na direção espanhol-português que contemple o registro de UFs da língua espanhola com possíveis equivalentes na língua portuguesa. Para tal, tomaremos como referência autores da Lexicografia, da Lexicografia Pedagógica (LP), da Fraseologia e da Fraseografia, com vistas a dar suporte teórico para a nossa proposta.

2. Pressupostos teóricos

Após a leitura e análise dos guias didáticos do PNLD para o ensino de ELE e dos LDs em si, centramos nossa atenção nas atividades de Compreensão Escrita dos

LDs, ou seja, tomamos os LDs como fonte de obtenção de dados. Como explicou Coracini (1999, p. 34) “[...] com o advento da abordagem comunicativa, o livro didático passou a ser criticado, sobretudo por professores de língua estrangeira [...]” e, nesta parte, olharemos para ele, não somente como objeto a ser analisado, mas, como um material didático que pode ser complementado por meio da nossa proposta. Nessa mesma direção, Grigoletto (1999, p. 72, grifo nosso) assinalou que os estudos sobre LDs indicam que:

nos glossários de língua estrangeira, a ilusão da completude e literalidade dos sentidos das palavras fica ainda mais evidente que nos livros de língua materna, uma vez que esses glossários se reduzem à tradução de vocábulos, fazendo parecer que, em cada termo traduzido, esgotam-se os sentidos da palavra na língua original.

Considerando que o PNLD avaliou as coleções de LDs para o ensino de ELE com o objetivo de oferecer aos aprendizes um material que os auxiliasse a alcançar a *competência comunicativa* e a *competência léxica*, dedicamos esta parte da pesquisa à análise dos glossários dos LDs mencionados e à explicação de por que consideramos relevante elaborar uma proposta de complementação do registro das UFs no formato de verbete de dicionário bilíngue espanhol-português.

Os LDs do PNLD 2011 e 2012 que apresentam glossários indicam apenas um equivalente em português para lexias simples em espanhol, o que coincide com o que Grigoletto (1999, p. 72) também constatou sobre glossários de LDs para ensino de outra LE: “[o] trabalho com o texto se dá dentro do universo restrito das palavras de sentido único, já que se acredita ser possível a correspondência unívoca com vocábulos da língua portuguesa”. Essa autora fala da crença na ‘correspondência unívoca’ das lexias em LE com ‘vocábulos da língua portuguesa’, o qual tem feito que se elaborem listas de palavras na LE com pelo menos um vocábulo equivalente em português, sem levar em consideração o contexto no qual esse vocábulo aparece. Dessa forma, o sentido das

palavras é “[...] proposto como se já estivesse lá, [...] fixado *a priori* pela soma das palavras, como se estivessem congeladas no dicionário [...]”, o qual “[...] deve ser apreendido e não construído [...]” (GRIGOLETTO, 1999, p. 72).

Nesta parte do estudo, discorreremos sobre as diferenças mais relevantes entre glossários e dicionários, na tentativa de começar a justificar a proposta de complementação das informações contidas nos glossários dos LDs escolhidos para análise. Pretendemos que esta proposta seja feita, não de acordo com a Terminologia, área do conhecimento que orienta a elaboração de glossários, mas de acordo com os pressupostos da Lexicografia Pedagógica. Para iniciar, citaremos as afirmações de Barbosa (2001, p. 35-44) em forma de quadros comparativos; na sequência, faremos comentários em relação às diferenças referidas:

Quadro 1 – Diferenças entre glossários e dicionários.

Glossários	Dicionários
[...] um glossário <i>stricto sensu</i> seria a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão. Se preferirmos, a cada palavra-ocorrência corresponderia uma entrada (BARBOSA, 2001, p. 35).	[...] ao nível do sistema corresponde a unidade padrão lexical chamada lexema (Muller, 1968); o dicionário de língua tende a reunir o universo dos lexemas, apresentando, para cada um deles, os vocábulos que representam suas diferentes acepções (BARBOSA, 2001, p. 35, grifo nosso).

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao que Barbosa (2001, p. 35) assinala como características distintivas entre glossários e dicionários é relevante destacar o fato de os glossários apresentarem “unidades léxicas extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas”. Isto é visto como algo limitador na citação de Grigoletto

(1999, p. 72), quem considera que essa “ilusão da completude e literalidade dos sentidos das palavras” poderia ser prejudicial para um aprendiz de LE que não tem como saber que os glossários que consulta se limitam ao contexto específico daquele texto. Ela, também, chama a atenção para que cada “palavra ocorrência” que aparece num mesmo texto se caracteriza como uma entrada, o que poderia não ajudar o consulente, já que um mesmo significante poderia corresponder a mais de um significado, mas seus registros ocorreriam separadamente e não no formato de diferentes acepções para uma mesma entrada como nos dicionários. Dessa forma, um aprendiz de ELE que consultasse os glossários dos LDs analisados nesta pesquisa teria acesso a uma significação específica das lexias, própria do trecho em que aparecessem. Contudo, cabe destacar que os glossários desses LDs aparecem no final dos LDs e sem registro da página em que cada lexia aparece no corpo do livro. Sendo assim, é possível que a significação específica apresentada no glossário do LD consultado possa não corresponder a todas as palavras-ocorrências contidas nas unidades didáticas em que elas aparecem. Para não correr o risco de apresentar uma significação específica e, portanto, parcial das lexias, acreditamos que seu registro no formato de entrada de dicionário bilíngue poderia ser mais adequado se considerados os objetivos do PNLD (2011 e 2012). Isto se justifica pelo fato de que, ao registrar uma lexia¹ no formato de verbete de dicionário bilíngue seja possível contemplar “o universo dos lexemas” que pode incluir suas “diferentes acepções” (BARBOSA, 2001, p. 35). Dessa forma, será possível expandir os horizontes dos aprendizes de ELE ao poderem incluir nas suas produções orais e escritas a maior quantidade de estruturas próprias da língua, tais como as UFs, com elementos que lhes permitam alcançar a competência léxica e avanço na sua interlíngua.

¹ Uma lexia pode ser definida como elementos lexicais ou lexemas — unidades funcionais significativas de comportamento linguístico que se opõem ao morfema e à palavra e que assumem o papel central na distinção das partes do discurso (POTTIER, 1978).

Além disso, os avaliadores do PNLD tiveram o cuidado de escolher LDs que reunissem diferentes variantes da LE em questão como forma de trabalhar a pluralidade de formas de expressão, combatendo, em sua opinião, de certa forma, o preconceito linguístico. Em relação a esse quesito, Barbosa (2001, p. 35) aponta as seguintes diferenças entre glossários e dicionários:

Quadro 2 – Diferenças entre glossários e dicionários.

Glossários	Dicionários
“[...] um glossário [...] é sincrônico, sintópico, sinstrático e sinfásico”. (BARBOSA, 2001, p. 35).	“[...] o dicionário de língua considera pertinentes as variações diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas [...]” (BARBOSA, 2001, p. 35).

Fonte: elaborado pelo autor.

Continua parecendo insuficiente que sejam apresentados registros parciais das significações de lexias e das UFs que se formam a partir delas, levando em consideração que os glossários registrariam os usos das palavras-ocorrência, como seu nome indica, apenas no seu contexto imediato e a significação específica apresentada seria válida apenas uma vez. Considerando a pluralidade da língua espanhola e as mais variadas formas que uma lexia ou UFs que derivadas dela poderiam adquirir, nos mais de vinte países que se comunicam nesse idioma como língua oficial, cabe reconsiderar se o registro dessas significações deve ser feito em glossários. Levanta-se este problema com base no que Barbosa (2001, p. 35) aponta ao assinalar que as variantes diatópicas das lexias e das suas locuções em língua espanhola não seriam registradas nos glossários. Por sua vez, espera-se que um dicionário não seja sintópico, ou seja, espera-se que nas suas entradas seja contemplada a pluralidade de línguas como o espanhol que serve como veículo de comunicação para mais de 400 milhões de pessoas ao redor do mundo. De acordo com as considerações do Guia de Livros

Didáticos PNLD 2011 (MEC/SEB, 2010, p. 12, grifo nosso), considera-se relevante destacar que:

As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, afim de que o aluno tenha oportunidades: de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real.

Sendo assim, seria insuficiente apresentar informações no estilo das que aparecem em um glossário, já que este não tem que contemplar o registro das lexias e das suas UFs nas produções de pessoas que usam diferentes registros da língua espanhola ou da língua portuguesa. Partindo do fato de que algumas UFs são consideradas coloquiais na língua e que “[m]uitas vezes [...] são caracterizadas como populares em algumas línguas e culturas” (ORTÍZ ÁLVAREZ; HUELVA UNTERNBÄUMEN, 2011, p. 8), é possível perceber que os glossários não registram essas lexias complexas, privando os aprendizes de ELE de avançarem na sua interlíngua por deixarem de usar UFs como forma de aproximá-los da *competência léxica* desejada. Considerando que um dicionário é diastrático, espera-se que os dicionários possam registrar as variantes coloquiais das lexias simples e, também, as suas UFs (pelo menos, as mais frequentes). Estas, ao pertencerem ao registro coloquial deveriam aparecer com alguma indicação que informasse ao consulente em que contexto podem aparecer e como podem ser usadas adequadamente. Dessa forma, oferecer-se-ia aos aprendizes de ELE a oportunidade de se inserirem em “práticas discursivas variadas e autênticas”, ao “falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação”, quando entrassem em contato com produções linguísticas de “distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real” (MEC/SEB, 2010, p. 12). Além disso, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 (MEC/SEB, 2010, p.

11) indica, que: “[o]s critérios adotados no Edital PNL D 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos”. Seria um desafio para um aprendiz de ELE que consultasse os glossários dos LDs analisados produzir esses “diversos tipos de textos” a partir de um material considerado sinfásico. Pelas considerações de Barbosa (2001, p. 35), um dicionário deveria conter o registro de lexias “[...] de cada uma das diversas modalidades de expressão de uma língua, como as linguagens falada, escrita, literária, da prosa, da poesia, as linguagens especiais etc.”. Relacionando a citação anterior a que as UFs, segundo Corpas Pastor (1996, p. 26-27), podem apresentar opacidade semântica se possuírem dois tipos de significado - denotativo literal e denotativo figurativo ou translático (idiomático) - é possível perceber que seu registro ficaria comprometido nos glossários. Já nos dicionários, as UFs deveriam aparecer seguidas de uma indicação que aludisse ao seu significado figurativo fruto dos processos metonímicos ou metafóricos. Por exemplo, em *costar un ojo de la cara*, deveria indicar-se, por meio de abreviatura, que se trata de um significado figurativo (ou *fig.*).

Resumindo as características que diferenciam os dicionários dos glossários conforme os apontamentos de Barbosa (2001, p. 34-44), é possível afirmar que:

Quadro 3 – Características de glossários e dicionários.

Glossários	Dicionários
<p>“[...] o glossário [...] deve recuperar, armazenar e compilar palavras-ocorrências de um <i>chronos</i>, de um <i>topos</i>, de uma <i>phasis</i>, ou, noutros termos, extraídas de um <u>único discurso concretamente realizado</u>”. (BARBOSA, 2001, p. 35, grifo nosso).</p>	<p>“[...] o dicionário de língua tende a recuperar, armazenar e compilar lexemas efetivos, de frequência regular, integrantes de diferentes normas” (BARBOSA, 2001, p. 35).</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Levando em consideração que interessa que o aprendiz de LE seja capaz de comunicar-se nos mais variados contextos, com estruturas que caracterizem produções autênticas e da vida real é possível justificar o porquê da escolha do formato da proposta de complementação das UFs em espanhol a partir das lexias retiradas dos LDs analisados. Tomando como referência os trabalhos de Canale (1995), para os objetivos de uma aprendizagem ampla que vise a alcançar a competência léxica e a competência comunicativa, os aprendizes devem contar com um material que possa lhes oferecer melhores condições no avanço da sua interlíngua. É inegável que os dicionários são, junto com os LDs e as gramáticas, as ferramentas de ensino e de consulta mais utilizadas por professores de LE.

Entretanto, como registra Lara (2004, p. 134), assim como os LDs, os dicionários também têm recebido críticas ao longo dos anos no contexto do ensino e aprendizagem de LE, ao considerar que o dicionário é desprezado pelo paradigma linguístico predominante devido a três de suas características constitutivas:

[...] não é uma descrição fiel de uma realidade verbal metódica e estatisticamente estudada em uma determinada população, b) tem um cunho normativo explícito ou implícito, que modifica totalmente esta realidade, e c) é uma obra de caráter utilitário e mercantil.

A primeira das características constitutivas do dicionário a que se refere Lara (2004, p. 134) está relacionada à natureza de seu objeto de estudo, ou seja, ao léxico. Rey-Debove (1984, p. 57) afirma que os usuários de uma língua:

[...] não dominam jamais o léxico, encontram em todo o decorrer de sua vida palavras desconhecidas, e nenhum lexicólogo ou lexicógrafo pode esperar adquirir uma competência lexical ótima. Deve-se isso, evidentemente, à ordem quantitativa: as regras da gramática são em número restrito, mas não as palavras que elas regem. Além disso, é o léxico que, na língua, muda mais depressa (em francês, a renovação das unidades é da ordem de 10% em 25 anos para cerca de 50.000 palavras). O fato da maioria das pessoas não "compreenderem" um

texto é devido às palavras desconhecidas: resulta disso uma espécie de desconforto permanente, de angústia léxica que se transforma frequentemente [*sic*] em observações desdenhosas sobre o "jargão" dos outros.

Dessa forma, contaremos com os pressupostos teóricos da Lexicografia e, mais especificamente, da Lexicografia Pedagógica para orientar a proposta de complementação dos LDs do PNLD 2011 e 2012 no formato de verbetes de um dicionário bilíngue pedagógico.

Sabemos que registrar verbetes num dicionário bilíngue é uma tarefa desafiadora para os lexicógrafos, os quais devem levar em consideração, como já dissemos, o público-alvo dos dicionários e se estes serão mais utilizados para as atividades de produção ou de compreensão de enunciados. Neste estudo, interessamos consultar como aparecem registradas as UFs formadas com lexias do campo semântico da alimentação, escolhidas para análise tendo como fonte de pesquisa os LDs mencionados.

Pretendemos contribuir com o material escolhido pelo PNLD (2011 e 2012) para o ensino do ELE no Brasil ao elaborarmos uma proposta de registro de UFs a partir das informações contidas nas unidades didáticas como forma de expandir os horizontes culturais desses aprendizes, ajudando-os a avançar em sua interlíngua, sem deixar de lado as características essenciais das UFs, tais como a polilexicalidade e a fixidez, além da idiomaticidade² que é secundária.

Percebemos, também, que a relevância das UFs para o ensino e a aprendizagem de LE foi considerada em um dos critérios específicos que serviram para nortear a

² Corpas Pastor (1996, p. 26-27) entende por idiomaticidade a especialização ou lexicalização semântica em seu grau mais elevado. Para esta autora, a idiomaticidade aceita como sinônimo a chamada opacidade semântica das unidades fraseológicas, as quais podem apresentar dois tipos de significado: denotativo literal e denotativo figurativo ou translático (idiomático). Este último é produto de processos metafóricos ou metonímicos (ou ambos conjuntamente), pelo que se pode falar de transferência do significado literal.

avaliação das coleções de LE e no critério “XIII. Conhecimentos linguístico-discursivos: gramática e vocabulário”, na pergunta de número 82, foram questionados se “As atividades com vocabulário estimulam a compreensão e a utilização de expressões, locuções e idiomatismos?” (MEC/SEB, 2010, p. 18). A pergunta em si coincide em parte com as observações de Silva (2006, p. 621, tradução nossa), ao afirmar que:

A análise de manuais e materiais utilizados no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE) mostra que o significado das unidades fraseológicas (UF) costuma ocupar um lugar central na didática destas unidades, até o ponto em que outros aspectos também importantes, como sua fixidez e variação, ficam relegados a um segundo plano³.

Dessa forma, na avaliação feita no PNLD das coleções de LDs considerou-se se as atividades de vocabulário, ou seja, as atividades relacionadas ao aprendizado do léxico, deveriam estimular “a compreensão” do significado “de expressões, locuções e idiomatismos” (MEC/SEB, 2010, p. 18). Mas, o que são essas estruturas? Apresentaremos considerações teóricas sobre as UFs que permitirão ilustrar os diferentes tipos de UFs, em torno aos quais gira este estudo.

Corpas Pastor (1996, p. 20, tradução nossa) afirma que:

[...] as *unidades fraseológicas* (UFS) – objeto de estudo da fraseologia – são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso e da coaparecimento dos seus elementos integrantes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixidez e de especialização

³ El análisis de manuales y materiales empleados en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) muestra que el significado de las unidades fraseológicas (UF) suele ocupar un lugar central en la didáctica de estas unidades, hasta el punto que otros aspectos también importantes, como su fijación y variación, quedan relegados a un segundo plano.

semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais, assim como pelo grau no qual se deram estes aspectos nos diferentes tipos.

Concordamos com Rakotojoelimaria (2005, p. 43) ao afirmar que “[...] de todas as propostas de classificações fraseológicas que se tem resenhado, a que [...] parece mais adequada para sua aplicação em nosso trabalho é a efetuada por Corpas Pastor”, dando destaque à aplicação dos pressupostos teóricos da fraseologia na concepção e elaboração de dicionários bilíngues:

Fora sua clareza explicativa, a classificação fraseológica estabelecida por Corpas Pastor apresenta, do ponto de vista didático e lexicográfico, mais facilidade de aplicação à hora de se apresentar e explicar as unidades fraseológicas aos alunos ou de selecioná-las para sua inclusão num dicionário. E como nossa linha de pesquisa está orientada para a aplicação da fraseologia à lexicografia bilíngue, pensando num público constituído por estudantes de espanhol como língua estrangeira, a escolha de tal classificação fica suficientemente justificada (RAKOTOJOELIMARIA, 2005, p. 43, tradução nossa).

Portanto, adotaremos a nomenclatura de Corpas Pastor (1996, p. 269) e estabeleceremos que o objeto de estudo da fraseologia seriam as UFs, apontando suas características essenciais:

- 1) sua polilexicalidade;
- 2) sua alta frequência de aparecimento como unidades habituais da língua e a frequência de co-aparecimento por parte dos seus elementos integrantes;
- 3) sua institucionalização ou convencionalização derivada da sua reprodução reiterada; 4) sua estabilidade, entendida em termos de fixidez (interna ou externa com diversos subgrupos) e de especialização semântica;
- 5) sua idiomaticidade e variação potenciais e a gradação com que aparecem estes últimos quatro traços das UFs.

Por último, definimos aqui o tipo de UFs que será objeto de análise da nossa pesquisa, ou seja, as locuções. Seguimos a classificação de Corpas Pastor (1996, p. 270),

quem inclui as *locuciones* na Esfera II da sua proposta, apresentando sete tipos, de acordo com o núcleo que forma o sintagma: nominal, adjetivo, adverbial, verbal, prepositivo, conjuntivo e *clausal*.

Corpas Pastor (1996, p. 50-52) parte de uma nomenclatura gramatical para classificar as locuções. Como forma de justificarmos este estudo, citaremos estas considerações sobre o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua:

Há duas maneiras de aprender uma língua. Uma, natural, [...] como o da criança na família, e, nesse caso, pode-se dominar perfeitamente uma língua sem se ser capaz de descrevê-la. A outra, artificial e metalinguística [*sic*], pela consulta de dois tipos de obras descritivas conhecidas como indispensáveis e complementares: a gramática e o dicionário (REY-DEBOVE, 1984, p. 45, grifo nosso).

A classificação das locuções de acordo com Corpas Pastor (1996) mostrou que sua nomenclatura foi orientada pela gramática, o primeiro instrumento de ensino e aprendizagem de língua citado pela autora francesa Rey-Debove (1984, p. 45), coincidindo, também, com o que apresentam os LDs do PNLD na seção sobre ensino de gramática e com a postura que defendemos neste trabalho. Dessa forma, consideramos essencial complementarmos nossa pesquisa trabalhando com a elaboração de verbetes que sirvam para elaborar o segundo instrumento com que os sujeitos envolvidos no processo contam para alcançarem a competência comunicativa em LE: estamos falando do dicionário. Nesta parte, focaremos no dicionário bilíngue pedagógico, com ênfase no registro das UFs do espanhol, tendo como público-alvo aprendizes brasileiros desse idioma.

Svensén (2009, p. 202) destaca que uma UF da língua de partida, no nosso caso o espanhol, pode ter uma UF correspondente na língua de chegada, no nosso caso o português, mas, que isso não acontece sempre. Além disso, ainda que exista uma UF equivalente na língua de chegada (português) às UF na língua de partida (espanhol),

elas podem ser diferentes estilisticamente e no nível metafórico. Para Welker (2004, p. 142)

O essencial é que o usuário – que procura a ajuda do dicionário – seja informado a respeito das palavras que combinam, das combinações que se usam habitualmente. Obviamente, é sobretudo o estrangeiro que precisa dessas combinações.

Porto Dapena (2002, p. 137), ao abordar a questão da macroestrutura dos dicionários, afirma que, embora a palavra seja aceita como unidade linguística, o léxico não se constitui unicamente de lexias simples, mas também das chamadas expressões fixas. Essas expressões fixas na prática lexicográfica ocidental, normalmente, são consideradas como subentradas nos dicionários.

Os lexicógrafos têm registrado comumente apenas as UF com valor de unidades léxicas, ou seja, expressões fixas da língua que podem ser classificadas em categorias lexicogramaticais. Porto Dapena (2002, p. 150) considera que as combinações de dois ou mais termos estáveis funcionam como uma palavra única na oração, desde que seu significado não seja fruto do significado de cada termo por separado, daí a deverem ser registradas nos dicionários. Em relação ao modo como se faz esse registro, esse autor aponta que as subentradas estão sujeitas a uma ordem. No interior do artigo lexicográfico, isto é, na microestrutura, a ordem mais funcional é a alfabética, com a particularidade de que as locuções substantivas, constituídas pelo substantivo que serve de entrada e um adjetivo ou complemento determinativo, se separam de todos os demais tipos de expressões fixas, constituindo-se assim em dois grupos ordenados alfabeticamente entre si (PORTO DAPENA, 2002, p. 180-181). Essas expressões fixas devem receber um tratamento similar ao que é dado às entradas propriamente ditas: devem ser, portanto, objeto de categorização e, da mesma forma, registrar o significado ou significados que lhe(s) corresponda(m). As expressões fixas, como destaca Porto Dapena (2002, p. 194), normalmente se apresentam com um tipo de letra especial (em

cursiva ou negrito) e a palavra em cujo artigo elas aparecem pode ser substituída por um símbolo convencional (~) ou (-).

Svensén (2009, p. 188), ao falar das UFs, afirma que estas se apresentam como um desafio pela dificuldade de fazer o seu registro nos dicionários, dificuldade essa que não aparece somente em relação aos problemas de variação e do formato lexical, em relação a outras questões como: transmitir o significado e o uso de vocábulos que são essencialmente vinculados ao contexto em que podem aparecer, apresentando significados vagos ou já cristalizados e conotações.

Biderman (2001, p. 140), ao falar da microestrutura do dicionário, destaca o desafio de registrar os lexemas polilexicais (WELKER, 2004, p. 96) ou as unidades lexicais complexas, como são apresentadas em Biderman (2001, p. 140-141). Ao comentar sobre elas, esta autora afirma que:

O reconhecimento de unidades lexicais complexas [...] é problema espinhoso; sua identificação constitui uma séria dificuldade teórica. Poucas são as lexias complexas cujo valor lexical está bem constituído. Não existem critérios teóricos bem estabelecidos para o reconhecimento de tais unidades. O fenômeno da lexicalização das unidades complexas não se verifica de modo uniforme [...]. Isso posto, caberá decidir se essas lexias complexas comporão a macroestrutura do dicionário aparecendo como entradas de dicionário, ou se serão incorporadas a outros verbetes como subentradas dos mesmos.

O registro de UFs é um desafio para os lexicógrafos à hora de decidirem, primeiramente, se as registram ou não e, também, de que forma o fazer para facilitar sua localização. Este desafio pode ter sua origem ou sua causa no fato de uma lexia complexa ser uma “[...] sequência [sic] em vias de lexicalização, em diversos graus [...]”, sendo, como afirma Welker (2004, p. 104), “[...] esse estar em vias de lexicalização que constitui o problema”. Esta afirmação corrobora o que Biderman (2001, p. 140) afirma em relação ao registro das UFs nos dicionários: “[u]m dos maiores defeitos dos dicionários tradicionais [...] é o fato de não terem se fundamentado em critérios

lexicológicos [...]”. Os lexicógrafos hesitam à hora as de lematizarem ou não e, ainda, na forma como fazê-lo.

Biderman (2001, p. 141-142) aponta como problemática, ainda, a questão do registro das locuções de cunho gramatical, tais como as “[...] **adverbiais** – [...] **prepositivas** [...] **conjuncionais** [...] **pronominais** [...]”, assim como o registro das “[...] sequências de combinatórias lexicais ainda maiores [...]: os sintagmas nominais e os sintagmas verbais”. Esta questão remete diretamente ao objeto de estudo da nossa pesquisa: as locuções. “Mas o dicionário não é essa descrição completa do léxico? A maioria dos usuários o crêem [*sic*], e as publicidades não procuram desenganá-los. O dicionário é um dos objetos culturais mais usuais e mais mal conhecidos” (REY, 1965, p. 1965). No caso desta pesquisa, nosso objeto de análise, as UFs, também são chamadas de idiomatismos, ou seja, trata-se de algo que é próprio da língua espanhola e, portanto, que requer um registro adequado nos dicionários bilíngues na direção espanhol-português, sendo esta uma das razões que nos levou ao estudo deste tema.

3. Metodologia

O primeiro passo da nossa pesquisa foi o de analisar os LDs do PNLD 2011 e 2012 e os seus guias didáticos. Com base no que esses materiais apresentavam, percebemos que havia necessidade de complementação das informações trazidas nos glossários das coleções nas quais eles apareciam ou a elaboração de verbetes que auxiliassem os aprendizes nas atividades de PE em língua espanhola.

A coleção *Español - ¡Entérate!*, de Bruno, Toni e Arruda (2011) foi reformulada em 2011 para alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Esta coleção tem quatro volumes da e oito unidades temáticas, sendo cada unidade dividida em dois subtemas ligados a um tema geral. Em relação ao registro das lexias, já que esta coleção não apresenta glossários, as lexias relacionadas aos alimentos foram retiradas do volume 2, unidade 4, totalizando cento e trinta e duas (132), das quais, após a pesquisa nos

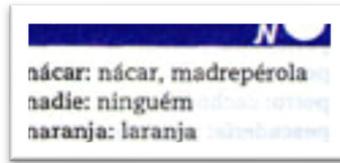
três dicionários bilíngues mencionados, escolhemos quarenta e duas (42), seguindo como critério o fato de aparecerem locuções nas entradas, como no exemplo a seguir, na direção espanhol-português para verificarmos como as lexias mencionadas anteriormente foram traduzidas e como ou se apareciam as UF formadas a partir deles nos dicionários: *MF*, *L* e *E*:

Quadro 4 – Exemplo de lexia retirada da coleção ¡Entérate! e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
cacao	<p>cacao [ka'kao] <i>m</i></p> <p>1 (<i>árbol</i>) cacau <i>m</i>.</p> <p>2 (<i>fruto</i>) cacau <i>m</i>.</p> <p>3 (<i>polvo</i>) chocolate <i>m</i> em pó, cacau <i>m</i>.</p> <p>4 <i>fig. & fam.</i> (<i>alboroto</i>) rolo <i>m</i>, zona <i>f</i>, <i>salada f</i>; c. mental <i>salada na cabeça</i>.</p> <p>5 <i>Loc.</i>: ♦ armar un c. fig. & fam. <i>armar o maior rolo o a maior zoeira.</i></p>	<p>cacao [ka'kao] <i>m</i> 1.</p> <p>(<i>polvo</i> cacau <i>m</i> 2. inf.</p> <p>(<i>lío</i>) angu <i>m</i></p>	<p><i>m</i> -1. [semilla]</p> <p>cacau <i>m</i> -2.</p> <p>[árbol]</p> <p>cacau <i>m</i> -3.</p> <p><i>fam.</i> [follón]</p> <p>bagunça <i>f</i>; ~</p> <p>mental</p> <p>confusão</p> <p>mental.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A segunda coleção de LDs recomendada pelos avaliadores PNLD 2011 *Saludos*, de Martins (2010a), está voltada para alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Esta coleção, assim como a anterior, trabalha o vocabulário de forma a relacioná-lo “ao tema das unidades” (*ibid.*, p. 30), contudo, “[a]o final de cada volume, há um glossário” (*ibid.*, p. 29). Consultando a lista de palavras no formato de glossário, encontramos o seguinte formato:

Figura 1 – Exemplo do registro de termos no Glossário da coleção *Saludos*.

Fonte: extraído de (MARTINS, 2010a, p. 143).

Embora a coleção *Saludos* incluísse listas de palavras agrupadas em glossários, cabe destacar que “[...] glossários ou vocabulários processam o vocabulário de um texto-ocorrência” (BARBOSA, 2001, p. 33). Dessa forma, seria recomendável para alunos do Ensino Fundamental que a lista de palavras em espanhol com seus respectivos equivalentes em português aparecesse próxima ao texto-ocorrência, já que as significações de termos pertencentes a glossários são limitadas a uma única ocorrência destes, conforme registra Barbosa (2001, p. 35):

Desse ângulo, um glossário *stricto sensu* seria a obra lexicográfica que apresentasse unidades lexicais extraídas de um único texto manifestado e definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência, no mais alto nível de densidade sêmica, sem reunir num só verbete duas ou mais palavras-ocorrências com a mesma forma de expressão. Se preferirmos, a cada palavra-ocorrência corresponderia uma entrada.

Se observamos o registro do termo *aceite* no glossário da coleção *Saludos*:

Figura 2– Exemplo do registro de termos no Glossário da coleção *Saludos*.

Fonte: extraído de (MARTINS, 2010a, p. 142)

é possível observar que aparecem duas acepções para o mesmo termo, que correspondem à concepção *lato sensu* de glossário, o qual

[...] resulta do levantamento das palavras-ocorrências (Muller) e das acepções que tem num texto manifestado. Não obstante a clareza, a coerência e a economia do modelo acima apresentado, cremos que é preciso nuançar a concepção de glossário. Com efeito, o chamado glossário que se encontra ao final de uma obra é, de certa maneira, um vocabulário, já que reúne os vários empregos, ou seja, as várias palavras-ocorrências de um mesmo vocábulo, conquanto sejam essas ocorrências levantadas de um único texto (BARBOSA, 2001 p. 35).

No glossário consultado não aparecem indicações de que o termo tenha duas acepções presentes em “um único texto”, já que não aparece o número da página em que *aceite* significa, por um lado, “óleo de cozinha”, nem o número da página do texto em que significa “azeite” em português, por outro lado. É por isso que consideramos justificada a proposta de apresentação dessas mesmas lexias retiradas dos glossários, porém, ampliando as possibilidades de significação das lexias no formato de locuções, com suas respectivas **definições parafrásicas** em espanhol e em português, assim como **exemplos de uso** que permitissem ao consulente utilizar as lexias simples e complexas de acordo com o contexto de comunicação. Sendo assim, prosseguimos o trabalho e, a partir da lista de termos retirados dos glossários, escolhemos trinta e dois (32), por apresentarem UFs nas definições dadas pelos três dicionários bilíngues consultados e mencionados, como apresentamos na tabela a seguir:

Quadro 5 – Exemplo de lexia retirada da coleção *Saludos* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
copa: taça	<p>copa [ˈkopa] <i>f</i></p> <p>1 taça <i>f</i>; c. de cristal taça de cristal; el equipo campeón se llevó una c. o time campeão levou uma taça; una c. de champán/de coñac/de vino uma taça de champanha/de conhaque/de vinho.</p> <p>2 (<i>de árbol</i>) copa <i>f</i>.</p>	<p>copa: taça</p>	<p><i>f</i>-1. (<i>vaso</i>) taça <i>f</i> -2. [contenido] cálice <i>m</i> ; ir de ~s sair de noite (para tomar uma) -3. [trofeo, de árbol,</p>

	<p>3 <i>Dep (competición) copa f;</i> c. del mundo copa do mundo.</p> <p>4 (<i>gen pl</i>) <i>Naipes copas fpl.</i></p> <p>5 <i>Loc: ♦ ir de copas</i> <i>fam</i> sair de noite (pra tomar uma), fazer farra</p>	<p>sombrero] copa <i>f.</i></p>
--	---	--------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando que o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 (2010, p. 34) recomenda que: “No trabalho com o vocabulário, é necessário que o professor complemente as discussões em relação à variedade lexical”, isto se aplica à coleção *Saludos* e às considerações anteriores sobre glossários e dicionários, já que o aluno não conta com nenhum apoio na hora em que não conhecer o significado de alguma lexia.

Continuando com a descrição das coleções de LDs recomendadas pelo PNLD, apresentamos a seguir aquelas que foram indicadas para o ensino e aprendizagem de ELE dos alunos do Ensino Médio. A coleção de LDs *El arte de leer español*, de autoria de Picanço e Villalba (2010) é composta por três volumes. O primeiro é o volume 1 – *Contacto*; o segundo é o Volume 2 – *Interacción*; e, por último, o Volume 3 – *Transformación*. Esta coleção não tem um glossário, conforme registra o próprio guia (MEC/SEB, 2011, p. 22, grifo nosso): “Em relação ao léxico, não há, na coleção, uma seção exclusiva em que seja trabalhado de forma específica. Há alguns exercícios - em geral, na seção *¡Acércate!* – que tratam de questões de sinonímia, homonímia e busca do significado no dicionário”, portanto, as lexias retiradas desta coleção estavam na Unidade 4 do Volume 1, na Unidade 4 do Volume 2 e nas atividades de produção escrita do Volume 3. Como já dissemos, retiramos UFs das atividades de CE. Consultamos os três dicionários bilíngues mencionados, fazendo o levantamento das definições apresentadas por eles. A escolha seguiu o critério de se havia ou não registro de locuções formadas a partir dessas lexias nas entradas dos dicionários bilíngues escolhidos no sentido espanhol-português. A seguir um exemplo da lista de lexias retiradas desta primeira coleção:

Quadro 6 – Exemplo de lexia retirada da coleção *El arte de leer español* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
aceite	<p>aceite [a'θejte] m</p> <p>1 óleo <i>m</i>, azeite <i>m</i>; a. bronceador óleo bronceador; a. de girasol/de soja óleo de girassol/de soja; a. de hígado de bacalao/de ricino óleo de fígado de bacalhau/de rícino; a. de oliva azeite (de oliva); a. esencial óleo essencial; a. virgen azeite virgem.</p> <p>2 (<i>para una máquina</i>) óleo <i>m</i>; cambiar el a. del coche mudar o óleo do carro; a. lubricante óleo lubrificante.</p> <p>3 <i>Loc:</i> ♦ perder a. fig & fam ser bicha</p>	<p>[a'θejte] <i>m</i> 1. (<i>de girasol</i>) óleo <i>m</i>; ~ de oliva azeite <i>m</i> de oliva 2. (<i>lubrificante</i>) óleo <i>m</i>.</p>	<p><i>m</i> -1. [de oliva] azeite <i>m</i>; [de girasol, colza] óleo <i>m</i> -2. [hidrocarburo] óleo <i>m</i>.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Como é possível perceber, nenhum dos três dicionários bilíngues consultados apresenta exemplos de uso no formato de orações que ofereçam informações colocacionais, gramaticais e pragmáticas sobre as palavras (HUNT; BEGLAR, 2002, p. 264). Dessa forma, consideramos que as UFs retiradas desta coleção deveriam ser registradas de uma forma mais completa.

A próxima coleção de LD que analisamos que foi elaborada para os alunos do Ensino Médio foi *Enlaces* (OSMAN *et al.*, 2010). Esta coleção tem três volumes. Cada volume tem um glossário na direção espanhol-português. Os autores fazem um

importante esclarecimento em relação ao *Glosario Español-Portugués* (que aparece depois de cada volume): “Este glossário tem como propósito apresentar os significados que as palavras podem assumir nas atividades propostas por este livro, portanto, não pretende esgotar todos os valores possíveis das mesmas” (OSMAN *et al.*, 2010, p. 194). Trata-se, portanto, de um glossário *stricto sensu*, de acordo com Barbosa (2001, p. 35), já que registra “[...] as unidades lexicais [...] definidas em suas significações específicas, correspondentes a cada palavra-ocorrência [...]”, ou seja, há o registro dos “[...] significados que as palavras podem assumir nas atividades propostas por este livro” (OSMAN *et al.*, 2010, p. 194).

Os termos aparecem com sua classificação gramatical, porém não registram nem **exemplos de uso** e nem **informações colocacionais** ou **possibilidades combinatórias**, assim como também não há **informações pragmáticas**, como recomendam Hunt e Beglar (2002, p. 264) quando falam do tipo de informação que os consulentes deveriam aprender a localizar em obras lexicográficas, devido ao papel que essas informações desempenham no seu processo de aprendizagem. Selecionamos as UFs pertencentes aos respectivos volumes da coleção, como foi dito, e procuramos as definições e os equivalentes dessas nos três dicionários bilíngues mencionados anteriormente, como no exemplo a seguir:

Quadro 7 – Exemplo de lexia retirada da coleção *Enlaces* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
ajo: alho	alho <i>m</i> ; cabeza/diente de a. cabeça/dente de alho. a. blanco <i>Culin</i> sopa fria de alho. <i>Loc:</i> ♦ a. y agua <i>fig & fam</i> que se dane; ♦ estar en el a. <i>fig & fam</i> estar a par; ♦ tieso como un a. <i>fig & fam</i> engomado	ajo ['axo] <i>m</i> alho <i>m</i> ; estar en el ~ <i>inf</i> estar por dentro	<i>m</i> alho <i>m</i> ; ~ blanco <i>CUL</i> <i>condimento</i> `a base de alho cru esmagado, migalha de pão, amêndoa, sal, azeite, vinagre e água; ~ tierno alho fresco; andar o estar en

			el ~ <i>fam</i> estar por dentro.
--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Tendo em vista que os glossários da coleção *Enlaces* registravam as significações dos termos num contexto específico das atividades propostas nos LDs e que os dicionários bilíngues consultados também não ofereciam as informações que consideramos essenciais para o avanço da interlíngua de aprendizes brasileiros de ELE, parece-nos que estas lexias e suas locuções deveriam, também, ser registradas de uma forma mais completa.

Por último, consultamos a coleção *Síntesis*, de Martins (2010b), composta por três volumes e cujo público-alvo, também, são estudantes de Ensino Médio. Pareceu-nos relevante destacar que a coleção segue a tendência de apresentar o glossário no final de cada volume e, no caso dos LDs da coleção *Síntesis*, os glossários apresentam exatamente as mesmas informações sobre os termos que registram, não sendo específicos para cada palavra-ocorrência em cada um dos volumes. Considerando que os materiais para o ensino de uma LE buscam, também que os aprendizes aprendam o vocabulário e que, no caso desta coleção, “[h]á uma seção dedicada ao léxico, denominada *Algo de vocabulario* [...]” (MEC/SEB, 2010, p. 30), autores como Nation (2003, p. 397) recomendam um cuidado especial à hora de apresentar as informações sobre o vocabulário estudado e recomendam que o designer dos materiais didáticos o faça da seguinte maneira: as informações sobre os termos glossados devem aparecer ao lado do texto, diretamente na linha em que estes se encontram. Este procedimento seria mais efetivo para a compreensão do texto e para a aprendizagem do vocabulário do que registrar os termos no final de cada volume da coleção de LDs.

Consultamos, também, os três dicionários bilíngues mencionados. Segue um exemplo de UF, como ilustramos a seguir:

Quadro 8 – Exemplo de lexia retirada da coleção *Síntesis* e seu registro em dicionários bilíngues.

Lexia	E	MF	L
botella: garrafa	botella [bo'teɫa] <i>f</i> 1 garrafa <i>f</i> ; b. de agua/de vino garrafa d'água/de vinho; b. de oxígeno garrafa <i>f</i> de oxigênio. 2 (<i>de gases</i>) botijão <i>m</i> , bujão <i>m</i>	botella [bo'teɫa] <i>f</i> garrafa <i>f</i>	<i>f</i> -1. [envase] garrafa <i>m</i> ; ~ de oxígeno bombona <i>f</i> de oxigênio -2. Cuba [en coche]: pedir ~ pedir carona; dar ~ a alguien dar carona a alguém.

Fonte: elaborado pelo autor.

Após o levantamento de lexias simples relacionadas ao campo semântico da alimentação, incluindo objetos e utensílios domésticos, e presentes nas cinco coleções de LDs do PNLD utilizadas pelos professores de espanhol de duas turmas do CELEM na cidade de Londrina-PR, Brasil, constatamos que apenas em duas coleções apareciam glossários que pudessem auxiliar os aprendizes de ELE que tivessem dúvidas em relação ao seu significado. Constatamos, também, que nos glossários apareciam informações parciais em relação às unidades léxicas e nenhuma informação em relação às unidades léxicas complexas. Com base nessas constatações, procuramos as lexias simples nos dicionários bilíngues utilizados pelos alunos mencionados anteriormente e constatamos que 95 delas formavam lexias complexas ou UFs, sobre as quais o nosso aprendiz e consultante não tinha nenhuma informação. Com base nesses dados e baseados numa Lexicografia que tem como público-alvo esse sujeito aprendiz e consultante, isto é, a Lexicografia Pedagógica, passamos para uma proposta de aplicação dos seus pressupostos teóricos, como mostraremos na sequência.

4. Resultados

Tendo verificado como apareciam registradas as UFs retiradas dos LDs mencionados anteriormente, nos dicionários bilíngues escolhidos para obtenção dos dados, foi possível chegar a uma lista de 95 lexias simples, a partir das quais eram formadas lexias complexas ou UFs na direção espanhol-português. Com essa lista e tendo como base a Lexicografia Pedagógica e a Fraseografia elaboramos o protótipo de verbete de um dicionário bilíngue que pudesse auxiliar os aprendizes de ELE na hora de alcançar a sua competência léxica, o qual incluiria a aprendizagem da maior quantidade de UFs que fosse possível.

Cabe destacar que esta proposta poderia ser levada a outros campos semânticos ou a outras obras lexicográficas que tenham como foco o aprendiz de uma LE. Seguimos a classificação gramatical para as locuções, considerando, também, a importância de que o aprendiz e consultante deste dicionário soubesse quando se trata de uma expressão idiomática de uso coloquial ou familiar, assim como, quando se tratar de expressões pejorativas ou de cunho humorístico, por exemplo. Consideramos essencial a presença dos **exemplos de uso**, já que devem ser oferecidas ao consultante a maior quantidade de informações que seja possível para que ele avance nas suas atividades de PO e PE em ELE e, por meio de frases que tome como modelo, ele poderá saber com quais elementos do contorno uma determinada UF poderá se ligar. As Notas ou Observações poderão acrescentar informações culturais ou advertências sobre as suas escolhas lexicais feitas ao usar as UFs, ou seja, o consultante pode ter acesso às formas de pensamento dos falantes de espanhol como LM por meio de uma expressão idiomática, tomando-a como sua e participando ou não de um saber generalizado que passa a ser também seu.

A seguir mostramos por meio de um quadro a sistematização das ideias apresentadas até aqui:

Quadro 9 – Protótipo de verbete de dicionário bilíngue pedagógico, com registro de UFs.

A

aceite *sm* 1. **óleo** *sm* ; 2. **azeite** *sm* 3. **graxa** *sf*, **óleo de motor** *loc*

♦ **perder** ~ *fig. & fam. loc.* verb. irón. coloq. *Esp.* Dicho de un hombre: Mostrar maneras de homosexual (*DRAE*). Σ Tiene que pagarle por difamarle con la afirmación de que "pierde aceite" (adaptado de *CREA*). ≈ **ser bicha** *fig. & fam. loc. adj. coloq. Bras.* Diz-se de indivíduo efeminado (*Houaiss*). Σ Tem que pagar-lhe por difamá-lo com a afirmação de que "é bicha". **NOTA:** nesta expressão, "aceite", em espanhol, não é equivalente a "óleo de cozinha" ou "azeite" em português e sim é equivalente a "óleo de motor" ou "graxa". A expressão em espanhol "perder aceite" pode ser utilizada, também, no seu sentido literal, para referir-se a um veículo que apresenta um vazamento de óleo.

aji *sm* **pimentão picante** *loc*

♦ **hacerse alguien un** ~ o **ponerse como un** ~ (**picante**) *fig & fam loc.* 1. Dicho de una persona: Teñirse de rubor. 2. Sentir vergüenza (*DRAE*). Σ Se pone como un aji cuando le hablan de gallos (adaptado de *CORDE*). ≈ **ficar (vermelho) como um pimentão** *fig & fam loc. adj. coloq. Bras.* Ficar alguém com o rosto vermelho de vergo-

nha (*Houaiss*). Σ Fica vermelho como um pimentão quando lhe falam sobre galos.

ajo *sm* **alho** *sm*

♦ **estar alguien en el** ~ *fig & fam loc.* verb. coloq. Estar al corriente, estar al tanto de un asunto tratado (*DRAE*). Σ Toda la gente liberal que bulle por aquí está en el ajo (adaptado de *CORDE*). ≈ **estar alguém a par ou por dentro de um assunto** *loc. adv. coloq.* Conhecer alguém a situação sobre a qual se está falando (*Houaiss*). Σ Todos os liberais que fervem por aqui estão por dentro do assunto.

♦ **estar alguien tieso como un** ~ *fig & fam. loc. adj. coloq.* Dicho de una persona: Que está o anda muy derecha, especialmente si da con ello indicio de engreimiento o vanidad (*DRAE*). Σ No se diga de aquí adelante tieso como un ajo, sino tieso como un juez apasionado (*CORDE*). ≈ **ser (um) engomadinho(a)** *fig & fam. loc. adj. coloq.* Ser alguém soberbo ou altivo (*Houaiss*). Σ Não se fale mais daqui em diante "ser um engomadinho," mas "ser um juiz apaixonado".

Fonte: elaborado pelo autor.

O registro de lexias e suas UFs no formato deste protótipo será feito levando em consideração, pelo menos:

- em **espanhol**:

- a(s) forma(s) verbal(is) com as quais estas podem ser combinadas, assim como outros elementos (artigos, preposições, advérbios etc.) (**perder**);
- símbolo que representa a lexia que constitui a entrada do dicionário bilíngue consultado (~)
- a indicação de que a UF não está sendo utilizada no seu sentido literal (**fig**);
- a indicação do registro da UF pertencente à linguagem coloquial (**fam**);
- a classificação gramatical da UF (**loc. verb**);
- a indicação de que se trata de uma variante do espanhol, quando necessário (**Esp**);
- a definição com base nos dicionários monolíngues do espanhol (**Dicho de un hombre: Mostrar maneras de homosexual**);
- a indicação da fonte (**DRAE**);
- símbolo que indica o registro de exemplo de uso (Σ);
- um exemplo de uso em espanhol (**Tiene que pagarle por difamarle con la afirmación de que "pierde aceite"**).
- a indicação da fonte de onde foi retirado o exemplo (**adaptado de CREA**⁴).
- uma nota com esclarecimentos, quando necessário. (**NOTA**: nesta expressão, "aceite", em espanhol, não é equivalente a "óleo de cozinha" ou "azeite" em português e sim é equivalente a "óleo de motor" ou "graxa").

- em **português**:

- um possível equivalente em português para a UF (**ser bicha**);
- a classificação gramatical (**loc. verb**);
- a indicação de que a locução em português não está sendo utilizada no seu sentido literal (**fig**);

⁴ Corpus de Referência do Espanhol Atual. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>. Acesso em: 13 jun. 2018.

- a indicação do registro da UF (*fam*);
- a indicação de que se trata de uma variante da língua portuguesa, quando for o caso (*Bras.*);
- a definição com base nos dicionários monolíngues do português (**Diz-se de indivíduo efeminado**);
- a indicação da fonte de onde foi retirada a definição (*Houaiss*);
- símbolo que indica o registro de exemplo de uso (Σ);
- tradução para o português do exemplo de uso em espanhol, com a UF correspondente na primeira língua (**Tem que pagar-lhe por difamá-lo com a afirmação de que “é bicha”.**);
- uma **NOTA** com esclarecimentos, quando necessário.

Sabemos que uma proposta de registro de UFs não esgota todas as suas possibilidades de significação, contudo, nossa intenção é a de oferecer ao consulente informações complementares àquelas que apareciam nos glossários e nas unidades temáticas com o objetivo de auxiliar, mais especificamente, os alunos usuários dos materiais citados nas suas atividades de compreensão em ELE. Esperamos que esta proposta possa incentivar estudiosos da língua espanhola, com ênfase na Lexicografia Pedagógica e as suas interfaces com áreas como a Fraseografia.

5. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral apresentar um protótipo de verbete que registrasse unidades léxicas simples e complexas na direção espanhol-português, como parte de um projeto de elaboração de um dicionário bilíngue pedagógico que beneficiasse os usuários dos LDs do PNLD 2011 e 2012. Com base na Lexicografia Bilíngue, buscamos elaborar um produto que tivesse fins pedagógicos e que envolvesse as contribuições advindas da Fraseografia, discorreremos sobre aspectos

relacionados às informações que um dicionário bilíngue pedagógico de espanhol para aprendizes brasileiros deveria conter ao registrar Unidades Fraseológicas nos seus verbetes.

Como dissemos, anteriormente, por meio da pesquisa realizada e com base em estudos da área, buscamos complementar a apresentação do léxico, especificamente aquele relacionado ao campo semântico da alimentação, nas unidades e nos glossários dos LDs do PNLD 2011 e 2012 para o ensino de ELE. Com base nas leituras feitas na área da Lexicografia Bilíngue Pedagógica e da Fraseografia, elaboramos um protótipo de registro das UFs, o qual contemplasse o registro de UFs, exemplos de uso, informações colocacionais ou possibilidades combinatórias, assim como informações pragmáticas que incluíssem notas explanatórias ou observações que o consulente deveria considerar nas suas produções em língua espanhola. Esperamos que os resultados apresentados possam despertar o interesse de lexicógrafos, fraseólogos e fraseógrafos para que outras pesquisas sejam desenvolvidas na área do ensino e da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. **Caderno de Terminologia**, São Paulo, n. 1, p. 23-45, jul. 2001.

BIDERMAN, M. T. C. A. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. *In*: OLIVEIRA, A. M. P. P. de O.; ISQUERDO, A. N. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2. ed. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2001, p.131-144.

BRASIL - MEC-FNDE. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2012. Brasília: **Ministério de Educação**, FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/edital-pnld-2012-e>. Acesso em: 25 de ago. 2011.

BRUNO, F. C.; TONI, M. B.; ARRUDA, S. F. **Español: Entérate Libro 1- 4**. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. v. 1-4.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In*: LLOBERA, M. (coord.) **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CORACINI, M. J. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, M. J. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 33-43.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. CORACINI, M. J. F. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 67 – 77.

HUNT, A.; BEGLAR, D. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (ed.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.036>

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. *In*: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (Orgs.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. V. II. Campo Grande: Editora UFMS, 2004, p. 133-152.

MARTIN, I. **Saludos**. Libro 1-4. São Paulo: Ática, 2010a.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española 1-3**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2010b.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf. Acesso em 03 mai. 2013.

NASCIMENTO, M. do R. L. do. **Definição: Paráfrase ou Perífrase? Análise da Estrutura de Definições nos Dicionários**. Brasília. Dissertação de Mestrado, UnB, 2001.

NATION, P. Materials for Teaching Vocabulary. *In*: TOMLINSON, B. (Ed.). **Developing materials for language teaching**. London/New York: Continuum, 2003.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; HUELVA UNTERBÄUMEN, H. (org.). **Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes, 2011.

OSMAN, S. *et al.* **Enlaces**. São Paulo: Macmillan, 2010.

PICANÇO, D. C. L.; VILLALBA, T. K. B. **El arte de leer español**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

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

POTTIER, B. A análise semântica. *In*: POTTIER, B. **Linguística geral: teoria e descrição**. Trad.: Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença/Universidade de Santa Úrsula, 1978, p. 58-102.

RAKOTOJOELIMARIA, A. **Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache**. Tese (Doctorado em Filología Hispánica) – Universidad de Alcalá, 2005. Disponível em: <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/rakotojoelimaria.shtml>. Acesso em: 26 mar. 2013.

REY, A. Les dictionnaires: forme et contenu. **Cahiers de lexicologie**, n. 7(2), p. 65-102, 1965.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Trad., de Clóvis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, 28(supl.), p. 45-69, 1984.

SILVA, M. B. da. Uma palavra só não basta: um estudo sobre as unidades fraseológicas. **Rev. de Letras**, n. 28, vol. 1/2, jan/dez, p. 11-20, 2006.

SVENSÉN, B. **A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice of Dictionary-Making**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WELKER, H. A. **Dicionário: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários

DICIONÁRIO ESCOLAR ESPANHOL **Martins Fontes**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DICIONÁRIO **Larousse**: espanhol/ português, português/ espanhol avançado. 2ª ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

DRAE. **Diccionario de la Real Academia Española**. Disponível em: <http://lema.rae.es/drae/>. Acesso em: 17 dez. 2017.

GRAN DICCIONARIO ESPAÑOL-PORTUGUÉS PORTUGUÊS-ESPAÑHOL **Espasa-Calpe**. Madrid: Espasa-Calpe, 2001.

Artigo recebido em: 30.03.2018

Artigo aprovado em: 09.08.2018