



Descrição semântica em dicionários para aprendizes de espanhol: o problema das palavras gramaticais

Semantic description in Spanish learner's dictionaries:
the problem of grammatical words

Virginia Sita Farias*

RESUMO: O objetivo deste artigo é avaliar as informações semânticas (paráfrases definidoras, exemplos, pós-comentários) apresentadas em verbetes de palavras gramaticais em dois dicionários para aprendizes de língua espanhola utilizados no Brasil: DPELE e DSLE. A metodologia consiste na análise dos dados semânticos dispostos nos verbetes, considerando o perfil do usuário, a definição tipológica do dicionário e sua(s) função(ões). Os resultados obtidos apontam para uma discrepância entre as informações disponíveis nos verbetes das obras analisadas e as reais necessidades dos consulentes. Conclui-se, portanto, que a concepção dos dicionários avaliados não atende à definição tipológica do genótipo lexicográfico em questão e tampouco corresponde a um perfil específico de usuário.

PALAVRAS-CHAVE: (Meta)Lexicografia. Dicionários para aprendizes. Espanhol como língua estrangeira. Definição. Palavras gramaticais.

ABSTRACT: The aim of this paper is to evaluate the semantic description (defining paraphrases, examples, post-comments) in entries of grammatical words in two of the most popular Spanish learner's dictionaries in Brazil: DPELE and DSLE. The methodology consists of analyzing the semantic data arranged in the entries, taking into account the user profile, the typological definition of the dictionary, and its function. The results point to a discrepancy between the information available in the entries of the dictionaries and the real needs of their users. It is concluded, therefore, that the conception of the evaluated dictionaries does not meet the typological definition of the lexicographic genotype in question, and it does not correspond to a specific user profile.

KEYWORDS: (Meta)Lexicography. Learner's dictionaries. Spanish as a foreign language. Definition. Grammatical words.

* Professora Adjunta de Língua Espanhola no Departamento de Letras Neolatinas da UFRJ. Doutora em Estudos do Léxico pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Estagiária de Pós-Doutorado desde setembro de 2018 na Universität Paderborn/Alemanha com bolsa da Fundação Alexander von Humboldt em cooperação com a CAPES. Contato: virginiafarias@hotmail.com

1. Lexicografia de aprendizagem e os dicionários para aprendizes de espanhol¹

A chamada “lexicografia de aprendizagem” [*lexicografía de aprendizaje*] (cf. TARP, 2006) circunscreve-se ao âmbito da lexicografia pedagógica e se ocupa da avaliação e concepção de dicionários de cunho eminentemente didático destinados ao apoio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. HERNÁNDEZ, 1998; HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *pedagogical lexicography*).

Bugueño Miranda (2007a, p. 89-91) apresenta um breve panorama da relação historicamente estabelecida entre lexicografia e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o referido autor, o primeiro dicionário bilíngue do mundo ocidental foi o *Vocabulario Español-Latino* de Elio Antonio de Nebrija publicado em 1495 (cf. NEBRIJA, 1951 [1495]) com um intuito claramente pedagógico: destinava-se a auxiliar os estudantes da Universidade de Salamanca na aprendizagem do latim.

O dicionário bilíngue continuou sendo o instrumento, por excelência, de auxílio na aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do método da gramática-tradução até meados do século passado. No século XX, no entanto, com o surgimento e a difusão de novos métodos que desconsideravam ou mesmo proscravam o “viés bilíngue” no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras², o dicionário bilíngue começou a perder espaço. Nesse contexto, elaborou-se o primeiro dicionário monolíngue de língua inglesa destinado especificamente a aprendizes estrangeiros (cf. WELKER, 2004, p. 216-217) – obra, por sua vez, continuadora da tradição inaugurada por A. S. Hornby com a publicação do *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* em 1942 (cf. KLOTZ; HERBST, 2016, p. 241). Essa nova proposta lexicográfica legitimou-se rapidamente no âmbito do ensino de língua inglesa, instaurando-se assim um novo genótipo de

¹ Uma versão preliminar e simplificada deste trabalho foi apresentada com o título de “Dicionários para aprendizes e o ensino de ELE no Brasil” no III CIPLOM – Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL em junho de 2016.

² Para um breve panorama dos enfoques e métodos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, cf. Otero Brabo Cruz (1998).

dicionário: o *learner's dictionary* – designação pela qual esse tipo de obra é internacionalmente conhecida – (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2007a, p. 91), ou dicionário para aprendizes³. O sucesso dessa nova classe de dicionários é comprovada pelas diversas (re)edições de obras como LDCE⁴, OALD, CDAE e CCLD⁵.

Com relação à língua espanhola, é somente na década de 1990 que surgem os primeiros dicionários destinados a aprendizes de espanhol como língua estrangeira (ELE) – entre os quais destacam-se o *Señas: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (DPELE) e o *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (DSLE). As duas obras mencionadas continuam sendo até hoje os principais expoentes dessa classe de dicionários no âmbito da lexicografia hispânica e encontram-se, por essa razão, igualmente bastante difundidas nas universidades entre os estudantes brasileiros de espanhol⁶.

Ao contrário dos dicionários de tradição anglo-saxã mencionados anteriormente – ou mesmo daqueles de tradição germânica, como DDaFSWtb, LaGWDaF e PGWDaF⁷ –, DPELE e DSLE não foram inicialmente projetados para aprendizes estrangeiros. No prólogo de DSLE, afirma-se que o mesmo está dirigido a todos os estudantes – e também professores – de espanhol, sejam eles aprendizes estrangeiros ou não. DPELE, por sua vez, é uma obra editada no Brasil e define-se como “o primeiro dicionário de espanhol concebido especialmente para estudantes

³ Sobre a diferença entre os termos “dicionários para aprendizes” e “dicionários de aprendizagem” no âmbito da tradição lexicográfica de língua portuguesa – respectivamente “*Lernerwörterbücher*” e “*Lernwörterbücher*” na tradição de língua alemã –, cf. Welker (2004, p. 215-216).

⁴ Seguindo a tendência da metalexiconografia europeia para as citações de dicionários, em vez da *Harvard Citation* (autor, ano, página), usaremos abreviaturas (cf. HARTMANN, 2001, p. 11). Para consulta às referências bibliográficas completas, cf. a seção Referências Bibliográficas ao final do texto.

⁵ Para uma visão geral dos dicionários para aprendizes de inglês como língua estrangeira, cf. Bugueño Miranda e Jardim (2010) e Klotz e Herbst (2016, p. 243-247).

⁶ Para uma visão geral dos dicionários para aprendizes de espanhol como língua estrangeira, cf. Bugueño Miranda (2007a) e Tarp (2008); para análises específicas do DPELE, cf. Bugueño Miranda (2006) e Zanatta (2008), e do DSLE, cf. Gutiérrez Cuadrado (2000).

⁷ Para uma visão geral dos dicionários para aprendizes de alemão como língua estrangeira, cf. Bugueño Miranda e Jardim (2010).

brasileiros” (DPELE, 2002, p. VII). Não obstante, consiste, na verdade, em uma adaptação para o mercado brasileiro de um dicionário espanhol – o *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* de 1995. Suas modificações restringem-se ao acréscimo de uma equivalência da palavra-entrada em língua portuguesa após cada definição, à tradução do *front matter* do espanhol ao português e à inclusão de um pequeno glossário português-espanhol no *back matter*⁸.

Em ambos os casos, fica evidente a falta de preocupação com a delimitação de um perfil de usuário específico que, por um lado, incidiria na definição taxonômica do dicionário, bem como nas funções da obra⁹, e, por outro, afetaria drasticamente as decisões macro e microestruturais¹⁰ – especialmente, pela obrigatoriedade de se levar em conta as convergências e divergências tipológicas entre o português e o espanhol. Como consequência disso, tanto DPELE como DSLE apresentam sérios problemas. No âmbito macroestrutural, destaca-se a aparente inexistência de parâmetros que orientem a seleção da nomenclatura, o que redundaria em um “inchaço macroestrutural” (cf., acerca desse conceito, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008) decorrente da incorporação de elevada quantidade de unidades léxicas de baixa frequência, desusadas e/ou de uso muito restrito geograficamente – material léxico que, evidentemente, não atende às necessidades dos eventuais consulentes dessas obras, mormente os aprendizes dos níveis iniciais ou intermediários (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2006; 2007a). Já no âmbito microestrutural, chama a atenção a presença de um grande número de paráfrases definidoras mal formuladas (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2006), bem como o tratamento assistemático da valência verbal (cf. TARP, 2008) – questão que, aliás, costuma gerar muitas dúvidas entre os aprendizes

⁸ Sobre os componentes externos do dicionário – incluindo-se aqui o *back matter* –, cf. Fornari (2008).

⁹ A esse respeito, cf. a seção 2 do presente artigo.

¹⁰ A macroestrutura corresponde *grosso modo* ao conjunto ordenado de todas as unidades léxicas registradas no dicionário (cf. WIEGAND, 1989a; BUGUEÑO MIRANDA, 2005, 2007b); a microestrutura, por sua vez, corresponde ao conjunto ordenado de informações sobre uma unidade léxica, dispostas no interior de um verbete (cf. WIEGAND, 1989b; 1989c; BUGUEÑO MIRANDA, 2004).

brasileiros de espanhol. Além disso, especificamente em relação ao DSLE, é notável o excesso de informações no interior do verbete, além da alta complexidade na organização e apresentação dos segmentos microestruturais (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2007a).

Diante do panorama sumariamente apresentado, tratar-se-á, na presente ocasião, da questão dos dicionários para aprendizes como ferramenta de auxílio no ensino-aprendizagem de ELE no Brasil¹¹, especificamente no concernente ao seu emprego na resolução de problemas de ordem semântico-gramatical. Com esse intuito, analisar-se-ão verbetes de palavras gramaticais – nominalmente, conjunções e preposições –, objetivando-se (1) avaliar a apresentação das informações semânticas (paráfrases definidoras, exemplos, pós-comentários) e (2) determinar sua utilidade em tarefas de compreensão e produção linguística.

¹¹ Cabe, aqui, esclarecer que é, até certo ponto, arriscado falar em uma tradição de ensino de línguas estrangeiras – e, por conseguinte, de uma tradição de ensino de ELE – no Brasil. Embora o ensino de pelo menos uma língua estrangeira – que, via de regra, corresponde ao inglês – esteja assegurado pela legislação e referendado pelos documentos oficiais que regulam a educação básica no país (cf. BRASIL, 2013), e não obstante o elevado número de línguas não oficiais autóctones e alóctones faladas no Brasil (cf. DORNELLES, 2011), ainda estamos muito longe de constituir uma sociedade multilíngue. O déficit relativo ao conhecimento de línguas estrangeiras fica ainda mais evidente quando comparamos nossa situação, por exemplo, à dos países membros da União Europeia. A existência, há várias décadas, de políticas – intra- e internacionais – de favorecimento do multilinguismo, que visam facilitar o acesso a uma primeira, segunda e, em alguns casos, até terceira língua estrangeira, associada à valorização dos professores mediante a garantia de condições salubres de trabalho e salários atrativos – como ocorre, por exemplo, na Alemanha – tem como consequência positiva a constituição de uma sociedade altamente multilíngue, capaz de comunicar-se, muitas vezes, em mais de uma língua estrangeira e, portanto, predisposta à internacionalização (cf., a esse respeito, VOERKEL, 2018). É evidente que a inexistência – ou incipiência – de uma tradição de ensino de línguas estrangeiras reflete-se diretamente na elaboração de materiais didáticos subsidiários no processo de aprendizagem – mormente os livros didáticos e os dicionários bilíngues e monolíngues para aprendizes de línguas estrangeiras. Estes últimos, no âmbito (meta)lexicográfico brasileiro, pelo menos até bem pouco tempo, não costumavam ser objeto de atenção (cf. WELKER, 2006a; BUGUEÑO MIRANDA, 2011), além do que as pesquisas sobre seu uso efetivo – inclusive no cenário internacional – são ainda escassas (cf. WELKER, 2006b).

2. A concepção de obras lexicográficas e os dicionários para aprendizes

Bugueño Miranda e Farias (2008) propõem que a concepção de uma obra lexicográfica deve fundamentar-se em três axiomas básicos: (1) o perfil do usuário, (2) a definição taxonômica do dicionário e (3) a(s) função(ões) que este deve cumprir¹².

2.1. Perfil do usuário

Hartmann e James (2001, s.v. *user*) preconizam que a “perspectiva do usuário” [*user perspective*] articula-se em torno de dois eixos: as “necessidades de informação” [*reference needs*] e as “estratégias de busca” [*reference skills*]. As necessidades de informação são as situações que levam o usuário a consultar o dicionário (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference needs*), ao passo que as estratégias de busca são as habilidades exigidas do usuário para encontrar a informação desejada (cf. HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *reference skills*). A partir da conjugação desses dois fatores, tornar-se-ia possível construir um perfil de usuário específico para uma dada obra lexicográfica. Entretanto, ainda não há um método empírico que permita determinar as necessidades dos consulentes ou reconhecer suas estratégias de busca. Existe, porém, uma saída para definir as necessidades dos consulentes, que consiste no emprego de um documento oficial regulador do ensino como referência para a tarefa de especificar as necessidades de um determinado grupo de usuários – mormente se se trata de aprendizes, tanto da língua materna como de uma língua estrangeira. Nesse caso, tem-se um perfil parcial do usuário, que, mesmo não sendo uma solução ideal, pode constituir uma contribuição fundamental no processo de concepção e desenho da obra.

Partindo-se das experiências realizadas em Farias (2009; 2014a; 2015a) em relação ao perfil do usuário do dicionário escolar, propõe-se tomar como fundamento

¹² A esse respeito, cf. também Farias (2009; 2014a; 2015a), Bugueño Miranda e Farias (2013).

o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (cf. CONSELHO DA EUROPA, 2001) para a construção de (ao menos) três perfis distintos de usuários de dicionários para aprendizes, conforme a etapa de aquisição linguística em que estes se encontram: (1) iniciantes (corresponderia, aproximadamente, aos níveis A1 e A2), (2) intermediários (corresponderia, aproximadamente, aos níveis B1 e B2), e (3) avançados (corresponderia, aproximadamente, aos níveis C1 e C2).

As necessidades de consulta relacionadas a cada um dos perfis de usuário – iniciante, intermediário e avançado – correspondem às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em cada uma das etapas de aquisição da língua estrangeira; estas, por sua vez, determinariam a concepção e o desenho da macro e da microestrutura de cada uma das obras. No âmbito macroestrutural, as necessidades linguísticas específicas de cada um dos níveis refletem-se na delimitação do escopo léxico arrolado; já no âmbito microestrutural, incidem na seleção das informações pertinentes para a compreensão e produção linguística dispostas nos verbetes.

Por fim, no caso dos dicionários para aprendizes, Bugueño Miranda (2007a) postula que a ênfase recai na compreensão leitora e na produção escrita. Assim, as habilidades linguísticas a serem consideradas na concepção do dicionário para cada um dos níveis devem estar relacionadas com essas duas variáveis.

2.2. Definição taxonômica do dicionário

Bugueño Miranda (2014) propõe um modelo taxonômico segundo o qual se deve classificar as obras lexicográficas em função de critérios linguísticos e funcionais¹³. Com base nesses critérios, pode-se caracterizar o dicionário para

¹³ Os critérios linguísticos correspondem a princípios como o tipo de informação oferecida (linguística ou enciclopédica), o número de línguas (monolíngue, bilíngue, multilíngue), a perspectiva do ato da comunicação (semasiologia ou onomasiologia), ou uma concepção diassistêmica ou sinsistêmica da linguagem (vocabulário geral ou marcado diassistematicamente) (cf. FARIAS, 2013, p. 37-38; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 218). Os critérios funcionais, por sua vez, têm relação com o uso efetivo do dicionário, correspondendo, basicamente, a dois parâmetros: o usuário e a finalidade da consulta (cf.

aprendizes por meio dos seguintes traços: (a) caráter monolíngue; (b) destinado a falantes não nativos aprendizes de uma língua estrangeira (de diferentes níveis); (c) de discurso livre; (d) com ênfase no significado; (e) semasiológico; (f) restritivo diassistematicamente.

O quadro a seguir apresenta a caracterização do genótipo “dicionário para aprendizes”, genericamente, em uma perspectiva comparada com o dicionário geral monolíngue:

Quadro 1 – Definição taxonômica do dicionário para aprendizes frente ao dicionário geral.

Dicionários para aprendizes	Dicionários gerais
- monolíngue	- monolíngue
- destinado a falantes não nativos (público específico – monofuncional)	- destinado a falantes nativos (público difuso – polifuncional)
- de discurso livre	- de discurso livre
- com ênfase no significado e no significante	- com ênfase no significado
- semasiológico	- semasiológico
- diassistematicamente restritivo	- diassistematicamente aberto

Fonte: elaborado pela autora.

2.3. Função(ões) que o dicionário deve cumprir

Tarp e Gouws (2012, p. 337-339) postulam que dicionários escolares – destinados a falantes nativos – devem ajudar a cumprir sete funções fundamentais, subdivididas em comunicativas, cognitivas e operacionais. Adapta-se aqui essa proposta, procurando aplicá-la ao dicionário para aprendizes de línguas estrangeiras.

FARIAS, 2013, p. 37; BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 217-218). As variáveis “perfil do usuário” e “função do dicionário” resultam, portanto, recursivas, uma vez que também incidem na classificação do dicionário.

Nesse caso, os dicionários para aprendizes devem poder cumprir seis funções básicas, igualmente subdivididas em comunicativas, cognitivas e operacionais:

- a) Funções comunicativas diretamente relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira:
 - i. Auxiliar nas atividades de recepção linguística;
 - ii. Auxiliar nas atividades de produção linguística.
- b) Funções cognitivas diretamente relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira:
 - i. Auxiliar na aprendizagem da gramática;
 - ii. Auxiliar na aprendizagem do léxico;
 - iii. Auxiliar na aprendizagem de aspectos culturais.
- c) Função operacional não diretamente relacionada à aprendizagem da língua estrangeira:
 - i. Auxiliar no desenvolvimento da habilidade de consulta ao dicionário¹⁴.

3. Análise de verbetes de palavras gramaticais em dicionários para aprendizes de ELE

As considerações feitas até aqui já deixam claro que os dois dicionários que constituirão nosso objeto de análise apresentam inúmeras falhas que os impedem de atuar como ferramentas realmente eficazes no processo de ensino-aprendizagem de

¹⁴ Deve-se considerar que cada tradição lexicográfica está associada, por exemplo, a um tipo específico de ordenação macroestrutural. Enquanto algumas tradições lexicográficas, como a hispânica ou a brasileira, têm preferência por uma estrutura lisa (sem subentradas e obedecendo rigorosamente à ordenação alfabética), outras, como a germânica, preferem estruturas de nicho/ninho léxico (com subentradas e podendo ou não obedecer à ordenação alfabética) (cf. WIEGAND, 1989a). Nesse caso, o aprendiz de alemão falante nativo de espanhol ou português, por exemplo, concomitantemente à aprendizagem da língua, deve desenvolver também a habilidade de consulta a um dicionário cuja ordenação macroestrutural é, em alguns casos, completamente distinta da ordenação dos dicionários de sua língua materna.

ELE. Os problemas apontados nessas obras decorrem da não observância dos três axiomas discutidos na seção anterior.

Assim sendo, nas próximas seções, avaliar-se-ão as informações apresentadas no interior de verbetes relativos a palavras gramaticais – nominalmente, conjunções e preposições – a fim de ilustrar alguns dos problemas derivados da ausência de uma concepção baseada nas variáveis antes mencionadas, bem como discutir em que medida esse fato afeta a qualidade das obras e seu potencial como ferramenta subsidiária no processo de ensino-aprendizagem de ELE.

3.1. As palavras gramaticais como problema lexicológico e (meta)lexicográfico

Adotamos, neste estudo, as designações *palavras lexicais* e *palavras gramaticais* – forjadas no âmbito dos estudos lexicológicos tradicionais com base na distinção coseriana entre significado lexical e significado categorial (cf. COSERIU, 1978) –, fazendo-as corresponder, respectivamente, às designações “expressões que significam” e “expressões que não significam” – estas últimas mais polêmicas que as primeiras e propostas em trabalhos anteriores (cf., por exemplo, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2011; FARIAS, 2014b).

A oposição entre *palavras lexicais* e *palavras gramaticais* acarreta uma série de dificuldades. Do ponto de vista conceitual, há uma clara discrepância em relação aos critérios empregados para a classificação das unidades léxicas com base na natureza do seu conteúdo semântico entre expressões com significado léxico e sem significado léxico – ou seja, dotadas apenas de significado categorial conforme a concepção coseriana. Dessa forma, há unidades léxicas tradicionalmente classificadas como expressões “que significam” – os verbos, adjetivos e advérbios, por exemplo – que nem sempre cumprem todos os critérios exigidos para sua classificação neste primeiro grupo. Por outro lado, também há unidades léxicas tradicionalmente classificadas como expressões “que não significam” – as preposições e conjunções, por exemplo –

cuja possibilidade de paráfrase em metalinguagem de conteúdo¹⁵ parece indicar a existência de um conteúdo semântico similar ao das expressões linguísticas “que significam”. Já do ponto de vista designativo, a variedade de termos propostos para designar as expressões “que significam” e “que não significam” parece acompanhar a dificuldade em relação à descrição e classificação das unidades léxicas¹⁶.

Seco (2003, p. 33-34), levando em consideração a distinção entre metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo, estabelece uma oposição entre “palavras definíveis” – às quais corresponderiam as definições próprias ou em metalinguagem de conteúdo – e “palavras indefiníveis” – às quais, por sua vez, corresponderiam as definições impróprias ou em metalinguagem de signo. De acordo com essa proposta, seriam consideradas “palavras definíveis” as palavras lexicais (entre as quais, incluem-se, tradicionalmente, os substantivos, adjetivos, verbos e, em parte, também os advérbios), ao passo que o rótulo de “palavras indefiníveis” atribuir-se-ia às palavras gramaticais (representadas, também tradicionalmente, pelas demais classes de palavras).

Farias (2014b), no entanto, questiona a posição de Seco (2003) e argumenta em favor da refutação da oposição “palavras definíveis”/“palavras indefiníveis” – o que não afeta absolutamente a distinção entre metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo, aliás, extremamente útil para a prática lexicográfica¹⁷. Em

¹⁵ No âmbito (meta)lexicográfico, costuma-se estabelecer uma distinção entre paráfrases em metalinguagem de conteúdo e paráfrases em metalinguagem de signo (cf. REY-DEBOVE, 1971; 1989; PORTO DAPENA, 2000; SECO, 2003; MARTÍNEZ DE SOUZA, 2009). As paráfrases em metalinguagem de conteúdo respeitam o princípio de identidade de categoria morfológica e admitem submeter-se à prova da substituição; por exemplo: *merenda* “Refeição leve, entre o almoço e o jantar” (AuE, 2009, s.v., ac. 1). As paráfrases em metalinguagem de signo, por outro lado, aparecem normalmente introduzidas por fórmulas definitórias que inviabilizam sua submissão à prova da substituição; por exemplo: *até* “Indica um limite de tempo, no espaço ou nas ações” (AuE, 2009, s.v., ac. 1).

¹⁶ Para um panorama geral da descrição semântica das palavras gramaticais do ponto de vista lexicológico, cf. Lutzeier (1985), Hausmann (1995) e Bugueño Miranda e Farias (2011).

¹⁷ Sobre a relevância da distinção entre metalinguagem de conteúdo e metalinguagem de signo para a (meta)lexicografia e sua aplicação no âmbito de uma teoria da definição lexicográfica, cf. Bugueño Miranda (2009) e Farias (2013, p. 197-219; 2016b).

primeiro lugar – e como a discussão sintetizada acima deixou claro –, não é possível sustentar uma distinção *stricto sensu* entre palavras lexicais e gramaticais. Mais especificamente no que concerne à tarefa de elaborar definições, a insustentabilidade da distinção proposta no âmbito das teorias lexicológicas tradicionais reflete-se no fato de que, por um lado, nem sempre as palavras lexicais se deixam definir por metalinguagem de conteúdo¹⁸, e, por outro lado, as palavras gramaticais, podem, em muitos casos, definir-se mediante uma paráfrase em metalinguagem de conteúdo¹⁹. Assim, pois, o âmbito de aplicação de cada uma das metalinguagens não seria tão estrito²⁰.

3.2. As palavras gramaticais em dicionários para aprendizes de ELE

O panorama geral brevemente esboçado acerca dos problemas atinentes ao tratamento lexicológico e (meta)lexicográfico das palavras gramaticais não somente prevê uma série de dificuldades na descrição semântica dessas unidades léxicas, como também permite antever que as soluções apresentadas pelos dicionários – com raríssimas exceções – não serão plenamente satisfatórias. Entretanto, uma concepção do dicionário fundamentada na tríade definição taxonômica/perfil do usuário/função(ões) da obra é capaz de atenuar as dificuldades, melhorando consideravelmente os resultados obtidos. Dessa forma, ao avaliar as soluções apresentadas por DPELE e DSLE, levar-se-á em consideração, sobremaneira, a

¹⁸ Exemplos de “palavras gramaticais” para as quais a solução mais eficiente seria uma definição em metalinguagem de signo são os adjetivos relacionais.; p.ex.: *trabalhista* “Relativo ao direito do trabalho” (AuE, 2009, s.v., ac. 5). Além disso, não obstante o fato de que, para a maioria das unidades léxicas classificadas como “palavras lexicais”, é possível formular paráfrases em metalinguagem de conteúdo, deve-se considerar a impossibilidade de uma definição conforme o modelo *genus proximum et differentia specifica* em alguns casos – por exemplo, as designações para cores, classes naturais, sentimentos etc. Para um aprofundamento dessa questão, cf. Farias (2017).

¹⁹ Há preposições e conjunções para as quais, muitas vezes, é possível apresentar definições em metalinguagem de conteúdo, como será exposto nas próximas seções.

²⁰ Para um aprofundamento da discussão sobre o problema da descrição semântica de palavras gramaticais em dicionários semasiológicos, cf., também, Farias (2015b; 2016a).

utilidade das informações apresentadas para a realização de tarefas de compreensão leitora e produção escrita, tendo em vista o tipo de dicionário em questão, seu potencial consultante e as funções que deve cumprir.

Para a análise realizada, foram selecionadas as preposições *a* e *de* e as conjunções *y/e* e *pero* – totalizando um conjunto de dez verbetes²¹.

3.2.1. Análise quantitativa dos dados

A estratégia de descrição do conteúdo semântico das unidades léxicas mais empregada em dicionários semasiológicos é, evidentemente, a paráfrase definidora – considerada o mecanismo explanatório por excelência (cf., por exemplo, HAUSMANN, 1989). Além da paráfrase, pode-se empregar mecanismos complementares de explanação do significado, como exemplos e pós-comentários (cf. FARIAS, 2013).

Nos dez verbetes analisados (100% dos casos), constata-se a presença tanto de paráfrases definidoras como de exemplos para tentar explicar o conteúdo semântico das unidades léxicas. Por outro lado, nove entre os dez verbetes (90% dos casos) – o que, diga-se de passagem, representa um percentual altíssimo – apresentam também uma ou mais notas ou pós-comentários. Esses números demonstram a dificuldade inerente à descrição semântica de preposições e conjunções.

3.2.2. Análise qualitativa dos dados

A análise realizada revelou uma série de problemas em relação à descrição semântica das preposições e conjunções nas obras analisadas – que são, em geral, compartilhados pelos verbetes de outras unidades léxicas tradicionalmente

²¹ A transcrição completa dos verbetes analisados é apresentada em anexo.

classificadas como palavras gramaticais²². A seguir, apresentamos uma síntese dos problemas detectados.

3.2.2.1. A apresentação das paráfrases definidoras

Ambos os dicionários analisados, DPELE e DSLE, empregam, aparentemente de maneira indistinta, tanto definições “impróprias” (em metalinguagem de signo) como definições “próprias” (em metalinguagem de conteúdo). Enquanto as paráfrases impróprias correspondem, aproximadamente, às chamadas “instruções de uso” (cf. FORNARI, 2009), as paráfrases “próprias” constituem uma enumeração de sinônimos.

Nos verbetes analisados, as definições em metalinguagem de conteúdo, quando aparecem, normalmente apenas acompanham as definições em metalinguagem de signo (cf. DPELE, s.v. *de*: “desde”) – estando, portanto, relegadas à posição de “mecanismo complementar”, quase da mesma forma que os exemplos e pós-comentários:

a prep. 1 Se utiliza para formar el complemento indirecto, es decir, introduce el grupo nominal que expresa el ser animado o inanimado en que recae indirectamente la acción del verbo [...] (DSLE, 2006, s.v.)

de [...] 8 Indica el origen y punto en el que se empieza; desde [...] (DPELE, 2013, s.v.)

As paráfrases em metalinguagem de signo, de acordo com a solução mais amplamente aceita no âmbito (meta)lexicográfico, correspondem à maneira “tradicional” de definir palavras gramaticais. As paráfrases em metalinguagem de signo apresentadas para as conjunções correspondem, via de regra, a uma espécie de

²² Cf., por exemplo, Wiegand (1982) e Wolski (1989) a respeito de advérbios/elementos modalizadores em dicionários semasiológicos; Fornari (2009) e Farias (2015b; 2016a) sobre conjunções e preposições; Lang (1989) para outra visão acerca das conjunções; Farias (2014b) para um panorama geral acerca da descrição do significado de unidades léxicas normalmente “parafraseadas” em metalinguagem de signo.

instrução para o usuário a respeito do(s) (contexto(s) de) emprego(s) da unidade léxica e/ou de seus possíveis valores. Esse tipo de paráfrase – além de sua tendência intrínseca à opacidade (cf. FARIAS, 2008; 2013) – muitas vezes não alcança seu objetivo de maneira exitosa nas obras analisadas, ou porque sua formulação utiliza termos especializados de difícil compreensão para o consulente sem conhecimentos prévios de linguística, ou ainda porque está redigida de maneira prolixa ou, mesmo, equivocada – problemas que adquirem maiores dimensões, se se considera que os dicionários postos sob análise estão dirigidos, ao menos idealmente, a um público que estuda espanhol como língua estrangeira e cuja competência linguística, provavelmente, está muito aquém da de um falante nativo:

A, a [...] **3 prep.** Introduce el objeto directo de persona y el objeto indirecto de una oración [...] (DPELE, 2013, s.v.)

a *prep.* [...] **2** Se utiliza, con restricciones, para formar el complemento directo, es decir, introduce el nombre del ser humano o animal, o cosa que se considera como animada, en que recae directamente la acción del verbo [...] (DSLE, 2006, s.v.)

y [...] *conj. copul.* [...] **2** Puede utilizarse sin valor de enlace en expresiones interrogativas para preguntar por el estado, circunstancia o lugar en que se encuentra la persona o cosa que se menciona [...] (DSLE, 2006, s.v.)

3.2.2.2. A apresentação dos exemplos

Como a análise quantitativa dos dados demonstrou, tanto DPELE como DSLE empregam mecanismos complementares de explanação do significado de maneira abundante.

O exemplo – mecanismo complementar mais recorrente em ambas as obras – é todo e qualquer enunciado completo, excerto de enunciado ou mesmo sintagma que acompanhe (ou, em casos excepcionais, substitua) a paráfrase definidora (cf. FARIAS, 2008; 2013).

O emprego excessivo de mecanismos explanatórios complementares reforça a dificuldade em relação à definição das chamadas palavras gramaticais. No caso específico dos exemplos, a presença de enunciados completos ou sintagmas ilustrando cada uma das acepções apresentadas pode ser, em princípio, bastante produtiva para o aprendiz de ELE, tanto para a compreensão como para a produção linguística. Entretanto, é preciso observar que o excesso de segmentos informativos – deve-se considerar que em muitos casos há dois ou mais exemplos para cada acepção e, além disso, frequentemente também são fornecidos pós-comentários adicionalmente – acaba aumentando consideravelmente a densidade microestrutural, podendo, dessa forma, dificultar a legibilidade do verbete²³:

de prep. **1** Indica posesión o pertenencia: *el dinero de tu madre. La fiesta es en casa de la familia del gobernador.* **2** Indica la manera de hacer algo o cómo sucede una cosa: *permanece de pie, entrar de lado, actuar de mala fe. El accidente pasó de repente.* **3** Indica el lugar de origen o procedencia, o punto de partida de una cosa: *Ese vino es de Andalucía. Mis amigos vienen de Madrid. Sacó un bolígrafo de su bolsillo.* [...] **3₁** Indica el origen familiar o la genealogía: *Ese muchacho procede de una antigua familia castellana. La novia viene de los Castro. Mi tía descende de la Casa de los Santos.* **3₂** (con verbos que significan ‘donación’ o ‘pago’) Señala la procedencia de lo que se da o paga: *El camarero me ofreció un pastel de la bandeja. La jefa pagó la cena de su bolsillo.* **3₃** (con verbos como *deducir, inducir*) Señala el punto de partida de ese razonamiento: *De su silencio se deduce que no vendrá.* **3₄** En *a...de...* indica el lugar o el acontecimiento a partir del cual se mide la distancia o el tiempo: *Estamos a cuatro kilómetros de Segovia. Estamos a tres minutos del final del partido.* [...] (DSLE, 2006, s.v.)

Uma questão importante a se considerar quando se trata da apresentação de exemplos em uma obra lexicográfica é sua função. Farias (2008) postula que há dois tipos de exemplos, segundo o objetivo que cumprem no dicionário: (1) exemplos para a compreensão linguística e (2) exemplos para a produção linguística.

²³ Para uma visão geral acerca dos aspectos formais e/ou tipográficos concernentes à elaboração do *layout* dos verbetes e o problema do acesso à informação nos dicionários, cf. Bray (1989) e Farias (2014a).

Em Farias (2013), relaciona-se cada categoria de exemplo a um tipo e uma forma específica de construção. Por um lado, no que concerne ao tipo, os exemplos para compreensão podem ser tanto autênticos como inventados/adaptados, ao passo que os exemplos para a produção – considerando as pertinentes observações de Humblé (2001, p. 81) e Svensén (2009, p. 284) acerca da transparência estrutural destes – deveriam ser preferencialmente inventados/adaptados, uma vez que o mais importante nesse caso é a estrutura sintática. Por outro lado, em relação à forma, os exemplos para a compreensão deveriam corresponder sempre a enunciados completos, posto que o contexto seria o mais relevante para se depreender o “conteúdo semântico” da unidade léxica em cada caso; já os exemplos para produção poderiam corresponder tanto a enunciados completos como a sintagmas.

No que diz respeito ao tipo, todos os exemplos apresentados em ambos os dicionários parecem ser inventados/adaptados, considerando-se que não há nenhuma indicação de fonte. Em relação à forma, há tanto enunciados completos como sintagmas. Contudo, parece que não se levou em conta a função que o exemplo deveria cumprir em cada caso, de modo que a distribuição dos exemplos nos verbetes parece ser completamente aleatória e arbitrária – o que compromete sua funcionalidade²⁴:

de [...] **1 prep.** Indica una relación de pertenencia: *casa ~ mi padre; árboles del jardín.* □ **de 2** Indica la materia de la que está hecha una cosa: *un vestido ~ raso; una mesa ~ madera.* □ **de 3** Indica lo que contiene: *hemos comprado unos vasos ~ vino; un plato ~ sopa.* □ **de** [...] (DPELE, 2013, s.v.)

de prep. **1** Indica posesión o pertenencia: *el dinero de tu madre. La fiesta es en casa de la familia del gobernador.* **2** Indica la manera de hacer algo o cómo sucede una cosa: *permanece de pie, entrar de lado, actuar de mala fe. El accidente pasó de repente.*[...] (DSLE, 2006, s.v.)

²⁴ Sobre a funcionalidade das informações em dicionários de língua, cf. Bugueño Miranda e Farias (2006; 2008).

3.2.2.3. A apresentação dos pós-comentários

Em relação aos pós-comentários, destaca-se – ademais de problemas relativos ao excesso de informações microestruturais, já mencionados anteriormente – a assistemática, do ponto de vista tanto formal como de conteúdo, na apresentação desses dados. Isso, no entanto, já era esperado, devido à carência de estudos sobre a possibilidade de inserção desses segmentos informativos nos verbetes de dicionários de língua (cf. FARIAS, 2011).

Tanto DPELE como DSLE apresentam dois tipos de pós-comentários, de acordo com a natureza do seu conteúdo: (1) pós-comentários de forma, que apresentam informações gramaticais, e (2) pós-comentários semânticos, que aportam indicações relativas ao significado das unidades léxicas:

A, a (...) **3 prep.** Introduce el objeto directo de persona y el objeto indirecto de una oración: *busco ~ mi padre; escribo una carta ~ mi padre.* □ Cuando va seguida del artículo *el*, se forma la contracción *al*. Se usa como régimen preposicional de muchos adjetivos, sustantivos y verbos: *soy fiel ~ mis amigos.* Generalmente, el objeto directo no va introducido por esta preposición cuando no es de persona: *He visto ~ Juan, pero he visto una película.* □ **a [...]** (DPELE, 2013, s.v.)

pero conj. [...] **1₂** La conjunción además tiene un valor concesivo: *Llovía mucho, pero salimos.* En estos casos un hecho o reconocimiento de un hecho tiene lugar a pesar del obstáculo representado en la proposición anterior: *Me ganaste, pero porque yo te dejé. Sí, es pobre, pero no debe nada a nadie. Ya, pero también fue ella la que lo estropeó. Lo hice, pero tú me obligaste.* OBSERVACIONES: A menudo el valor concesivo se refuerza con adverbios o locuciones como *sin embargo, no obstante, con todo o aún así*: *Llovía mucho, pero (, con todo,) salimos. Me dolía mucho la cabeza, pero (, a pesar de todo,) estudié.* También se refuerza mediante la propia repetición de la descripción del hecho: *Estaba enfermo, pero (, enfermo y todo,) siguió trabajando. Era de noche, pero (, aunque era de noche,) se veía bastante bien.* [...] (DPELE, 2006, s.v.)

Observa-se, claramente, a partir dos exemplos apresentados *ad supra*, que, por um lado, ainda que a intenção do redator do dicionário, em cada caso, tenha sido a de

oferecer o maior número possível de informações, tanto para a compreensão como para a produção linguística, as indicações fornecidas serão sempre melhor aproveitadas ou por um falante nativo, ou por um estrangeiro que já possua uma alta proficiência. Esses perfis de usuários poderiam, perfeitamente, utilizar outros tipos de obras, dirigidas a falantes nativos, e não um dicionário que, se entende, está dirigido a um público que se encontra em estágios anteriores de aquisição linguística. Por outro lado, a apresentação de notas tão extensas (ou mesmo – e aqui nos referimos, por exemplo, ao caso do verbete *pero* em DSLE – duas notas para uma mesma acepção!) acaba onerando uma microestrutura já bastante extensa e visualmente “poluída”, com excesso de informações tipográficas (por exemplo, fontes diferentes, destaques em negrito e itálico, numeração e subnumeração etc.).

4. Conclusões

Em suma, a análise realizada permitiu-nos concluir que:

a) Do ponto de vista lexicológico:

- i. o emprego de distintos mecanismos explanatórios combinados nos verbetes evidencia a dificuldade relacionada à definição de palavras gramaticais;
- ii. a inexistência de um consenso no âmbito da lexicologia acerca da sustentabilidade de uma oposição estrita entre *palabras lexicais* e *palabras gramaticais*, aliada à ausência de um modelo (meta)lexicográfico específico para a definição das palavras tradicionalmente consideradas gramaticais, afeta diretamente as decisões microestruturais (por exemplo, número de acepções; alternância indiscriminada de mecanismos explanatórios) das obras postas sob análise.

b) Do ponto de vista (meta)lexicográfico:

- i. a total desatenção às variáveis tipo de dicionário e perfil do usuário reflete-se na elaboração de verbetes que não são capazes de suprir as necessidades básicas de consulta dos aprendizes (brasileiros) de espanhol: por um lado, apresentam-se informações supérfluas para esse público (por exemplo, a superespecificação de acepções em alguns casos), ao passo que estão ausentes indicações de suma importância, sobretudo no que diz respeito à produção linguística (por exemplo, paráfrases mal formuladas ou truncadas; exemplos que não apresentam contextos sintáticos claros ou cujos contextos divergem da indicação morfológica apresentada);
- ii. a variável função(ões) do dicionário parece ser atendida em alguns momentos, a julgar pelo tipo de informação complementar apresentada: na maioria dos casos, os exemplos e pós-comentários, ao conter informações gramaticais, aparentemente destinam-se ao cumprimento da função de auxiliar nas tarefas de produção linguística – ainda que nem sempre de forma completamente exitosa;
- iii. por fim, destaca-se que a consulta aos verbetes é frequentemente prejudicada pela extensão dos mesmos, a alta densidade microestrutural, bem como o elevado número de elementos tipográficos.

Referências Bibliográficas

AuE. FERREIRA, A. B. H *et al.* **O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2009. 1 CD-ROM

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15

[548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.](#)

Acesso em : 30 mar. 2018.

BRAY, L. Consultabilité et lisibilité du dictionnaire: aspects formels. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* (Hrsgn.). **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p.135-146

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Expressão**, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 89-93, 2004.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário da língua. **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 6/7, n. 10/11, p. 17-31, 2005.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Léxico e ensino: *Señas* (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? In: MARTINS, E. S. *et al.* **Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises**. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 213-227.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. **Expressão**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 89-101, 2007a.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campo Grande: Humanitas, 2007b. p. 261-272.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 243-260, 2009.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Panorama da lexicografia brasileira de orientação semasiológica. In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. **Língua e Linguagem: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT, 2011. p.173-206.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 215-231, 2014.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 115-135, 2006.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÈ, P.; XATARA, C. **Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas**. Florianópolis: UFSC; NUT, 2008. p. 129-167.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V; FARIAS, V. S. Sobre las palabras y su clasificación según su contenido. Los problemas para el lexicógrafo. **RFULL**, La Laguna, n. 29, p. 9-19, 2011.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V; FARIAS, V. S. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de língua portuguesa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14, 2013; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 9, 2013. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-20. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/?doing_wp_cron=1404187503.2084469795227050781250. Acesso em: 28 fev. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; JARDIM, C. R. Os *learner's dictionaries* do inglês e os *Lernwörterbücher* do alemão: uma simples transposição de nomes? **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41-67, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13319/7614>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CCLD. SINCLAIR, J. **Collins COBUILD Advanced Learner's Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, 2003. 1 CD-ROM

CDAE. LANDAU, S. **Cambridge Dictionary of American English**. 7.ed. Cambridge: CUP, 2006. 1 CD-ROM

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: ASA Edições, 2001.

COSERIU, E. El estudio funcional del vocabulario (compendio de lexemática). In: COSERIU, E. **Gramática, semántica, universales**. Estudios de lingüística funcional. Madrid: Gredos, 1978. p. 206-239.

DDaFSWtb. WERMKE, M.; KUNKEL-RAZUM, K.; SCHOLZE-STUBENRECHT, W. **Duden Deutsche als Fremdsprache Standardwörterbuch**. Mannheim: Dudenverlag, 2002.

DORNELLES, C. Brasil, um país monolíngue de todos? *In*: SILVA, S. S. **Línguas em contato**: cenários de bilinguismo no Brasil. Campinas: Pontes, 2011, p. 25-38.

DPELE. UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. **Señas**: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DSLE. GUTIÉRREZ CUADRADO, J. **Diccionario Salamanca de la Lengua Española**. Madrid: Santillana, 2006.

FARIAS, V. S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 101-122, 2008.

FARIAS, V. S. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**. 2009. 284 f. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 109-139, 2011. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_17_consideracoes_preliminares.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. **Sobre a definição lexicográfica e seus problemas**. Fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FARIAS, V. S. Descrição do léxico em dicionários escolares: Proposta para o *layout* de verbetes de substantivos, adjetivos e verbos. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 3, p. 522-549, 2014a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10603>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. O legado das teorias lexicológicas tradicionais para a práxis lexicográfica: uma discussão sobre a metalinguagem da definição (com ênfase nos dicionários de língua espanhola). **Caligrama**: Revista de Estudos Românicos, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 151-177, 2014b. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/6192. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. A política de distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos da educação básica no Brasil: Revisão dos parâmetros de avaliação e seleção de

obras à luz de uma teoria metalexigráfica. In: ENCONTRO DO CELSUL, 11, 2014. Chapecó. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2015a. p. 1-20 Disponível em: http://www.celsul.org.br/evento/anais_celsul_2014/231-c250b4701136dced05a2c657b141df9f.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. A descrição de palavras gramaticais em dicionários semasiológicos: O estado da arte na prática lexicográfica e projeções para o futuro. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 19, 2015. Rio de Janeiro. **Cadernos...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015b. p. 54-76 Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/02/004.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. Desafios na descrição de palavras gramaticais do ponto de vista da semântica lexical e da (meta)lexicografia. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 2, p. 231-261, 2016a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/current/showToc>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FARIAS, V. S. Relação entre princípios de redação das definições e metalinguagem lexicográfica. Uma análise crítica. **Revista Raído**, Dourados, v. 10, n. 24, p. 108-131, 2016b. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5007/3223>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FARIAS, V. S. ¿Cómo definir sustantivos que designan sentimientos/emociones? Análisis de paráfrasis y apreciación de propuestas para su perfeccionamiento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 179-216, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10945/9653>. Acesso em: 30 mar. 2018.

FORNARI, M. K. Concepção e desenho do *front matter* do dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Voz das Letras**, Contestado, n. 9, p. 1-15 2008. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/9/95.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FORNARI, M. K. O tratamento lexicográfico das palavras gramaticais: discussão teórica e análise de verbetes. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, p. 167-199, 2009. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/LINGUA_GEM/o%20tratamento%20lexico.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

GUTIÉRREZ CUADRADO, J. El Diccionario Salamanca de Santillana, cinco años después. CONGRESO INTERNACIONAL ASELE – ASOCIACIÓN PARA LA

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 11, 2000. Zaragoza. **Actas...** Zaragoza: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. p. 123-136.

HARTMANN, R. **Teaching and Researching Lexicography**. London: Longman, 2001.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of lexicography**. London; New York: Routledge, 2001.

HAUSMANN, F. J. Wörterbuchtypologie. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 968-981.

HAUSMANN, F. J. Von der Unmöglichkeit der kontrastiven Lexikologie. In: KROMANN, H. P.; KJÆR, A. L. **Von der Allgegenwart der Lexikologie**: kontrastive Lexikologie als Vorstufe zur zweisprachigen Lexikographie. Akten des internationalen Werkstattgesprächs zur kontrastiven Lexikologie, 29.-30.10.1994 in Kopenhagen. Tübingen: Max Niemeyer, 1995. p. 19-23. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110938081.19>

HERNÁNDEZ, H. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. In: FUENTES, M. T.; WERNER, R. **Lexicografías iberorrománicas**: problemas, propuestas y proyecto. Frankfurt am Main: Vervuert, 1998. p. 49-79.

HUMBLÉ, Ph. **Dictionaries and language learners**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.

KLOTZ, M.; HERBST, T. **English Dictionaries**: A linguistic introduction. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.

LaGWDaF. GÖTZ, D.; HAENSCH, G.; WELLMANN, H. **Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Berlin; München: Langenscheidt, 2008.

LANG, E. Probleme der Beschreibung von Konjunktionen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band I. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 862-868.

LDCE. LONGMAN. **Dictionary of Contemporary English**. London: Longman, 1987.

LUTZEIER, P. R. **Linguistische Semantik**. Stuttgart: Metzler, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03923-1>

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. **Manual básico de lexicografía**. Gijón: Ediciones Trea, 2009.

NEBRIJA, E. A. **Vocabulario Español-Latino**. Madrid: Arco/Libros, 1951 [1495].

OALD. HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 7.ed. Oxford: OUP, 2005.

OTERO BRABO CRUZ, M. de L. Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática? *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE – ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 9, 1998. Santiago de Compostela. **Actas...** Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/Centro Virtual Cervantes, 1998. p. 419-425.

PGWDaF. WOLSKI, W. **Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Stuttgart: Pons, 2011.

PORTO DAPENA, J. A. Metalenguaje y lexicografía. **Revista de Lexicografía**, A Coruña, n. 6, p. 127-151, 2000.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. The Hague, Paris: Mouton, 1971. DOI : <https://doi.org/10.1515/9783111323459>

REY-DEBOVE, J. La métalangue lexicographique: formes et fonctions en lexicographie monolingue. *In*: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 305-312.

SECO, M. **Estudios de Lexicografía Española**. 2.ed. Madrid: Gredos, 2003.

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

TARP, S. Lexicografía de aprendizaje. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 295-317, 2006.

TARP, S. Datos sintácticos en los diccionarios de aprendizaje del español. CONGRESO INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFÍA HISPÁNICA, 2, 2006. Alicante. **Actas...** Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 467-473.

TARP, S.; GOUWS, R. H. School dictionaries for first-language learners. **Lexikos**, Stellenbosch, n. 22, p. 333-351, 2012.

VOERKEL, P. Uma outra *cultura de aprendizagem*? Fatores determinantes para a aprendizagem de línguas estrangeiras na Alemanha. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 31, p. 162-163, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/17701/12415>. Acesso em: 28 fev. 2018.

WELKER, H. A. **Dicionários**. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, H. A. Breve histórico da metalexigrafia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. **Matraga**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 19, p. 69-84, 2006a.

WELKER, H. A. Pesquisas sobre o uso de dicionários para aprendizes. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 175-194, 2006b.

WIEGAND, H. E. Zur Bedeutungserläuterung von Satzadverbien in einsprachigen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur praktischen Lexikologie. In: MENTRUP, W. **Konzepte zur Lexikographie**. Studien zur Bedeutungserklärung in einsprachigen Wörterbüchern. Tübingen: Max Niemeyer, 1982. p. 103-132. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111371061.103>

WIEGAND, H. E. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989a. p. 371-409.

WIEGAND, H. E. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989b. p. 409-462.

WIEGAND, H. E. Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires**.

Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989c. p. 462-501.

WOLSKI, W. Die Beschreibung von Modalpartikeln im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: HAUSMANN, F. J. *et al.* **Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires.** Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band I. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 805-814.

ZANATTA, F. A normatividade em um dicionário para estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira: Um estudo de *Señas* (2001). In: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA, 3, 2008. Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo: Feevale, 2008. p. 416-428.

Anexos

Dicionários para aprendizes – DPELE e DSLE Verbetes analisados

1. Preposições:

a) DPELE

A, a (...) **3 prep.** Introduce el objeto directo de persona y el objeto indirecto de una oración: *busco ~ mi padre; escribo una carta ~ mi padre.* □ Cuando va seguida del artículo *el*, se forma la contracción *al*. Se usa como régimen preposicional de muchos adjetivos, sustantivos y verbos: *soy fiel ~ mis amigos.* Generalmente, el objeto directo no va introducido por esta preposición cuando no es de persona: *He visto ~ Juan, pero he visto una película.* □ **a**

4 Indica dirección o destino: *voy ~ España; me dirijo ~ ti; miré al suelo; llegó ~ su casa.* → *hacia.* □ **a, para**

5 Indica posición, lugar o estado: *el libro está ~ mi derecha; el supermercado está al final de la calle; tengo un melocotonero ~ la puerta de mi casa; sigo ~ la espera.* → *en.* □ **a, em**

6 Indica el momento en que ocurre una cosa: *llegaron ~ las tres; me encontré con tu hermano al venir.* → *al.* □ **a**

7 Indica distancia en el espacio o en el tiempo entre dos cosas: *Madrid está ~ 30 kilómetros; Juan vive ~ diez minutos de aquí.* □ **a**

8 Indica un fin o una intención: *viene ~ comer; el testigo llegó tarde ~ testificar; quédate ~ dormir.* □ Se usa en muchas perífrasis: *esta noche voy ~ dormir muy poco.* No se deben usar expresiones como *objetivo ~ cumplir* o *criterio ~ seguir.* → *para* □ **para**

9 Indica modo o manera en que se hace una cosa: *siempre hace las cosas ~ lo tonto; me gustan las patatas al ajillo; concertó una cita ~ ciegas; entró en la casa ~ escondidas; la bandera ondea al viento; Manuel siempre escribe ~ máquina.* □ **a**

10 Indica el instrumento con el que se hace una cosa: *lo sacaron de allí ~ palos.* → *con.* □ **a**

11 Indica el precio de una cosa: *las sardinas están ~ 400 pesetas el kilo.* □ **a**

12 *fam.* Indica una orden: *¡~ callar!; todos ~ dormir.* □ Se usa seguido de un infinitivo. □ **n.t.**

13 Indica el límite de una cosa: *el agua me llega ~ la rodilla.* → *hasta.* □ **até**

14 Indica la parte que corresponde en un reparto: *tocamos ~ dos peras cada uno; ¿~ cuánto dinero vamos a tocar?*

de (...) **1 prep.** Indica una relación de pertenencia: *casa ~ mi padre; árboles del jardín.* □ **de**

2 Indica la materia de la que está hecha una cosa: *un vestido ~ raso; una mesa ~ madera.* □ **de**

3 Indica lo que contiene: *hemos comprado unos vasos ~ vino; un plato ~ sopa.* □ **de**

4 Indica la utilidad o fin: *unas tijeras ~ podar; la tarjeta ~ crédito.* □ **de**

5 Indica la materia o asunto que se trata: *necesito un libro ~ historia; están hablando ~ negocios.* □ **de**

6 Indica la naturaleza, condición o carácter: *es un hombre ~ valor, ~ ideas fijas.* □ **de**

7 Indica que se toma una parte entre las que forman alguna cosa o cantidad: *diez ~ los reunidos aceptaron; dame un poco ~ agua.* □ **de**

8 Indica el origen y punto en el que se empieza; desde: *salir ~ casa; estoy en casa todos los días ~ ocho a doce ~ la noche; mi padre es ~ Madrid; ~ Alcalá a Guadalajara hay 30 kilómetros; se deduce ~ sus palabras; ~ aquella discusión partieron todos los problemas.* □ **de**

9 p. ext. Indica la causa o razón por la que se produce una cosa: *temblar ~ miedo; me muero ~ risa; enfermar ~ cáncer.* □ **de**

10 Indica el modo: *caer ~ espaldas; la encontré ~ casualidad; ~ un salto.* □ **de, por**

11 Indica el tiempo en que ocurre una cosa: *nunca salgo ~ noche; ~ niño jugaba con una pelota; es la hora ~ comer.* □ **de, em**

12 Indica que una persona o cosa pertenece a una clase o especie: *la ciudad ~ Cádiz; el mes ~ noviembre; la calle ~ Alcalá.* □ **de (...)**

b) DSLE

a prep. **1** Se utiliza para formar el complemento indirecto, es decir, introduce el grupo nominal que expresa el ser animado o inanimado en que recae indirectamente la acción del verbo: *Regalaron una semana de vacaciones a los ganadores. Dile algo a Pedro.* **2** Se utiliza, con restricciones, para formar el complemento directo, es decir, introduce el nombre del ser humano o animal, o cosa que se considera como animada, en que recae directamente la acción del verbo: *Ana mima a su familia. Llamaron a la policía. El niño se*

pasó un rato acariciando al perro. Vi a Pedro. El político no pudo comprar al juez. Lee a Cervantes. OBSERVACIONES: No se usa cuando el ser es inespecífico: *Busco una chica que me ayude a cuidar a los niños, frente a Busco a una chica con la que había quedado.* **3** Forma numerosas locuciones prepositivas: *a diferencia de, a semejanza de, a partir de, a través de, a punto de.* **4** Forma numerosas expresiones adverbiales: *a lo loco, a oscuras, a dedo.* **5** Indica dirección: *un tren a Madrid.* **5₁** Con algunos verbos de movimiento, indica también el punto de destino en que acaba dicho movimiento: *Este avión va a París. ¿Te vienes a mi pueblo?* **5₂** Indica orientación: *mirar al cielo, encaminarse a la iglesia, virar a estribor, virar al norte. La ventana del salón da a la calle. Nuestra casa está situada al norte.* **6** Con verbos como *aficionarse, atender, aspirar*, introduce el objetivo o tendencia de la acción: *aspirar a lo más alto.* **7** Indica finalidad: *Bajaron a estudiar un rato. Vendrá a la votación. Me invitó a cenar. Se reunían a hablar de sus descubrimientos.* OBSERVACIONES: □ Admite infinitivo y oraciones con *que*: *Obligan a pagar impuestos. El cura esperaba a que sus feligreses llegaran para comenzar la misa.* □ Nombre + *a* + infinitivo (galicismo) ADMINISTRATIVO. Para, por: *asunto a resolver, problema a comentar.* **8₁** Indica localización o situación en el espacio: *a la vuelta de la esquina, a la puerta del cine, a la orilla del río, sentarse a la puerta, colocarse a la izquierda.* **8₂** Introduce la distancia a la que se encuentra algo o alguien: *a diez kilómetros.* **9** Indica el modo o manera de hacer algo: **9₁** Estilo: *a la española, a la inglesa.* **9₂** Tratándose de cocina, introduce el nombre del condimento o aditivo con el cual se ha cocinado el alimento principal: *pollo al ajillo, mejillones a la vinagreta.* **9₃** Instrumento: *coser a máquina, cortar el pelo a navaja.* **9₄** Modo o procedimiento: *pagar al contado.* **9₅** Medio: *a golpes, a empujones.* OBSERVACIONES: Forma locuciones adverbiales como en *(ir) a pie, (viajar) a dedo.* **9₆** Hablando de máquinas o aparatos, introduce la fuerza o combustible que permite su funcionamiento: *olla a presión, máquina a vapor.* OBSERVACIONES: Suele considerarse galicismo. Se recomienda el uso de *de* en lugar de *a*: *cocina de gas.* **10** Indica localización o situación en el tiempo: *a la salida del cine, a la llegada, al atardecer, a la hora del recreo, a mediodía.* **11** Indica el momento en que se produce algo: *a las cinco de la tarde, al final, al principio, a la caída de la tarde.* OBSERVACIONES: Incluso con infinitivos usados nominalmente: *al ponerse el sol, al entrar tú.* **11₁** Indica la edad a la que se produce algo: *Murió a los sesenta años.* **11₂** Indica el tiempo que transcurre hasta que se hace o produce algo: *Al momento le atendieron. –«Sírname un café.» –«Al instante.»* **11₃** Forma locuciones temporales: *a veces, a ratos, a temporadas, a días.* **11₄** Con el mismo sustantivo delante y detrás de ella, indica reiteración: *día a día, semana a semana, golpe a golpe, verso a verso.* **11₅** Indica simultaneidad de acciones: *Encontraron el dinero al ordenar la ropa del armario.* **12** Indica distribución o proporción: *a tres por persona, al quince por ciento, a cuarenta por hora.* **13** Introduce el precio de aquello de que se habla: *A 150 pesetas el litro.* **14** En una comparación, introduce el segundo término de la misma: *De éste a aquél no hay diferencias.* OBSERVACIONES: Normalmente con verbos que indican parecido o igualdad. **15** Indica intervalo que hay entre dos elementos: *de dos a cinco.* OBSERVACIONES: El primer término lo introduce siempre la preposición *de.* **16** Precedido y seguido del

mismo sustantivo, indica oposición o enfrentamiento: *frente a frente, cara a cara*. **17** Con verbos que implican exposición: *al aire, tumbarse al sol, ponerse a la sombra*. **18** Indica protección: *a la sombra de, al calor de, al amparo de*. **19** Introduce órdenes o avisos: *¡A comer! ¡A formar filas!* **20** Delante de infinitivo, equivale a 'sí': *a juzgar por lo que vieron, a decir verdad, a ser posible, a poder ser*. OBSERVACIONES: Uso restringido. Con otros verbos es arcaico: *A no temblarme las manos...* (es decir, *Si no me temblaran las manos...*). **21** Equivale a otras preposiciones: **21₁** Hasta: *He bajado a cien metros de profundidad. Acércate al supermercado*. **21₂** Con: *La chica ató un extremo al otro*. **21₃** Según: *a mi parecer*. **21₄** En: *A beneficio de los niños del Tercer Mundo*. **21₅** Para: *Se desplazaron hasta la estación a comprar los billetes*. **21₆** De: *meterse a bombero, meterse a monja*. **22** Con sustantivos como *fama, beneficio, honor, gloria*, y después de otros como *fiesta, espectáculo*, introduce el propósito: *una fiesta a beneficio de los niños huérfanos*. OBSERVACIONES: Actualmente se suele sustituir por *en*. **23** Con verbos como *habituarse, acostumbrarse, adaptarse*, introduce aquello a lo que alguien se habitúa, acostumbra o adapta: *Nunca llegué a acostumbrarme a la vida de la ciudad*. **24** Con verbos como *oponerse, resistirse, enfrentarse*, introduce el elemento al que se opone, resiste, enfrenta: *enfrentarse al enemigo. Se opusieron a la reforma de la ley. Se resiste a cortarse el pelo*. **25₁** Asociado a adjetivos, introduce preferentemente ideas que implican aproximación u orientación: *semejante a éste, parecido a aquél, cercano a la plaza*. **25₂** Muchos hablantes usan *a* para la idea contraria (donde lo lógico es *de*): *distinto a eso, diferente a lo otro*. OBSERVACIONES: Actualmente se considera normal. Nadie, sin embargo, dice *semejante de eso*. **25₃** Con adjetivos que implican oposición, introduce aquello a que la oposición apunta: *contrario a la reforma, reacia a las celebraciones*. **26** Con verbos que implican contienda deportiva o juego, como *jugar, ganar, perder, apostar*, introduce el tipo de juego: *jugar a las cartas, jugar al fútbol, apostar a los caballos, perder al ajedrez*. OBSERVACIONES: Advuértase la presencia del artículo: se dice *jugar al tenis*, y no *jugar a tenis* o *jugar tenis*. (...)

de prep. **1** Indica posesión o pertenencia: *el dinero de tu madre. La fiesta es en casa de la familia del gobernador*. **2** Indica la manera de hacer algo o cómo sucede una cosa: *permanece de pie, entrar de lado, actuar de mala fe. El accidente pasó de repente*. **3** Indica el lugar de origen o procedencia, o punto de partida de una cosa: *Ese vino es de Andalucía. Mis amigos vienen de Madrid. Sacó un bolígrafo de su bolsillo*. RELACIONES Y CONTRASTES: Con verbos de movimiento y nombres de lugar, *de* indica alejamiento y *desde* marca el proceso de ese alejamiento: *Vienen de Madrid. Vienen desde Madrid*. **3₁** Indica el origen familiar o la genealogía: *Ese muchacho procede de una antigua familia castellana. La novia viene de los Castro. Mi tía descende de la Casa de los Santos*. **3₂** (con verbos que significan 'donación' o 'pago') Señala la procedencia de lo que se da o paga: *El camarero me ofreció un pastel de la bandeja. La jefa pagó la cena de su bolsillo*. **3₃** (con verbos como *deducir, inducir*) Señala el punto de partida de ese razonamiento: *De su silencio se deduce que no vendrá*. **3₄** En *a...de...* indica el lugar o el acontecimiento a partir del cual se mide la distancia o el tiempo: *Estamos a cuatro kilómetros de Segovia. Estamos a tres minutos del*

final del partido. **4** Indica la materia de la que está hecha alguna cosa: *una puerta de madera, una copa de cristal.* **5₁** Indica el contenido de una cosa: *una sopa de marisco, una jarra de cerveza.* **5₂** Se usa con verbos que indican la ocupación o el vacío de las cosas: *llenar de agua, limpiar de polvo, hartarse de comida, cubrirse de gloria, colmar de elogios.* **6₁** Indica el asunto o materia de la que trata alguna cosa, o el contenido nocional: *un programa de cultura, un libro de ecología, un estudio de música, una novela de aventuras, hablar de cine. Mi madre sabe poco de cocina.* **6₂** LIT. Equivale a 'sobre', 'acerca de' en los títulos: *Del amor y otros fenómenos humanos.* **7** Indica una característica o la condición de alguna persona o cosa: *un hombre de pro, una chica de confianza, ropa de buena calidad, una máquina de vapor, una cocina de gas, una estufa de carbón.* **8** Indica la finalidad o utilidad que se da a algo: *una máquina de coser, un coche de paseo, una hora de ocio.* **9** Relaciona un nombre o grupo nominal general con otro específico: *el barrio de Lavapies, la ciudad de Barcelona, el hecho de que hayas venido, la condición de que lo hiciera rápido. Le pusieron el nombre de Juan.* **10** Indica la causa material o emocional de una cosa: *El pobre animal temblaba de miedo. Marta lloraba de risa. Su madre murió de un infarto.* **11** Indica el medio con que se realiza algo: *El jugador derribó a su contrincante de una bofetada y lo expulsaron. Rompieron el cristal de una pedrada.* RELACIONES Y CONTRASTES: El medio o instrumento con que se realiza algo se construye con la preposición *a* en vez de la preposición *de*, si va seguido de un nombre de acción en plural: *Lo echaron a patadas. Lo echaron a golpes. Lo mataron a balazos.* **12** (con verbos como *usar, servirse* o *valerse*) Introduce el medio o instrumento: *Usa ese cuarto de trastero. La cocinera se sirvió del cuchillo para cortar la carne. Pedro se valió de los amigos para conseguir un buen puesto de trabajo.* **13** (con expresiones de tiempo) Indica el momento en que ocurre algo: *María nunca sale de noche. Llegaron de madrugada. Ya es de día.* **14** (precedido de pronombres numerales o indefinidos) Indica el todo de que se toma una parte o cantidad: *cuatro de vosotros, algunos de ellos, nada de eso, un poco de todo. Rescataron a muchos de los supervivientes.* **15** Introduce un complemento agente: *Iba seguido de sus hijos. La pobre mujer, abandonada de sus amigos, huyó al extranjero.* **16** En *de + infinitivo* indica una hipótesis o condición: *De haberte conocido antes, todo habría sido diferente. De cenar, que sea pronto. De haber querido ir al cine, te lo habría dicho.* OBSERVACIONES: El verbo de la segunda proposición se construye, normalmente, en subjuntivo, condicional o imperativo: *De llover, que lo haga hoy. De ir a verte, sería este domingo. De no poder haverlo tú, dile a Paco que lo haga.* **17** Admite infinitivo y oraciones con *que*: *Tengo ganas de llorar. Es hora de cerrar. Tenemos grandes deseos de que llegue la primavera.* **18₁** (con adjetivos precedidos por *más* o *menos*, adjetivos como *peor, mejor* y adverbios comparativos y expresiones adverbiales comparativas de desigualdad) Introduce, en ciertos contextos sintácticos, el segundo término de la comparación: *Era más listo de lo que yo pensaba. Esta película es menos interesante de lo que los periódicos dicen. Pedro bebió más de la cuenta. Vino antes de lo que quería. Esa ciudad está más lejos de lo que parece. El examen era más difícil de lo que pensaba. Jorge es el mejor de todos. Alicia contó el peor de sus chistes.* **18₂** Forma el superlativo al introducir el sustantivo o conjunto entre los cuales destaca una persona o una cosa: *el más rico de la*

ciudad, el peor programa de la semana. **19** En *de... a...* indica distancia en el tiempo o en el espacio, o diferencia de estado, entre lo introducido por *de* y lo indicado por *a*: *de la cuna a la sepultura. El niño no ha comido nada de ayer a hoy. Viajaron en tren de Madrid a Barcelona. Ese escritor vivió aquí de 1923 a 1927.* OBSERVACIONES: Cuando a ambas preposiciones les sigue el mismo sustantivo, indica igualdad: *de mujer a mujer. De profesional a profesional le indico a usted que se ha equivocado radicalmente en el diagnóstico de este enfermo.* **20** En *de... para / hacia...* la segunda preposición no indica el lugar de llegada, sino la dirección que toma el movimiento: *Siempre anda de acá para allá. El tren partió de Málaga hacia Madrid.* **21** En *de... en...* indica paso o transcurso reiterado por distintos lugares o momentos: *de puerta en puerta, de año en año.* OBSERVACIONES: Seguidas ambas preposiciones del mismo numeral, tienen sentido distributivo e indican grupos iguales de aquello sobre lo que se habla: *Entraron de tres en tres en el museo. Comeremos las uvas de cinco en cinco.* **22** (con verbos que indican separación o extracción) Indica el punto o lugar a partir del cual se produce dicha separación o extracción: *Aléjate de él. Sacaron el dinero del banco.* **23** (con sentido nocional) Indica la persona, cosa o lugar de que se separa: *liberarse de la familia, deshacerse de la maleta.* **24** (con verbos que indican fijación a un punto) Indica el punto o lugar al que se encuentra algo o alguien sujeto: *Al salir a la calle se agarró al brazo de su marido. Su vida pendía de un hilo.* **25** (preferentemente con verbos de permanencia) Indica situación: *El bosque se encuentra del otro lado del río. Acuéstate del lado derecho.* **26** Indica el nombre de la persona o cosa de la que se espera o quiere una cosa: *No recibieron respuesta de su familia. ¿Qué quieres de mí?* **27** (con verbos como *terminar, acabar, dejar*) Indica aquello que se termina o deja de hacer: *acabar de comer, dejar de estudiar, terminar de fregar.* **28** (con verbos como *apropiarse, adueñarse, apoderarse*) Indica el nombre de aquello que se tiene o toma como posesión: *Se adueñó de las tierras de los campesinos.* **29** (con verbos como *proteger, defender, resguardar*) Se superpone a la idea de procedencia la idea de protección: *Nunca necesitó a nadie para defenderse de sus enemigos. Protégete de la lluvia.* RELACIONES Y CONTRASTES: La preposición *de* indica la idea de protección, la preposición *contra*, idea de oposición: *protegerse de la gripe, protegerse contra la gripe.* **30** (con verbos que implican un juicio) Indica la valoración que se hace de alguien o algo: *Los periódicos calificaron el suceso de lamentable. La tachaban de pedante.* **31** Se emplea en expresiones de lástima, envidia, amenaza: *¡Ay de mí! ¡Dichosos los que pueden irse de vacaciones!* OBSERVACIONES: □ Va precedido normalmente de una cualidad y *de* indica el nombre de la persona a la que se le atribuye: *¡Pobre de mí!* □ Se interpone entre el adjetivo valorativo, generalmente negativo o emotivo, y siempre precedido de determinante definido (*el, la, este*), y el nombre de la persona o animal al que expresamente se aplica la valoración: *el imbécil de Pedro, el pobre del cartero, la buena de Miriam.* □ Se interpone entre una denominación valorativa (*maravilla, encanto, asco, mierda*) y el nombre del elemento valorado: *¡Qué maravilla de persona! Es un encanto de niño. ¡Qué asco de tiempo! Es una mierda de película.* **32** Combinado con ciertos adverbios, forma expresiones prepositivas: *Saldremos antes de tu llegada. Después de comenzar la función nadie puede entrar. Pon el libro encima de la*

mesa. **33** Se emplea en la conjugación perifrástica de obligación con *haber*: *He de levantarme temprano*. **34** En *de* + infinitivo o nombre de acción, indica el adjetivo con la misma raíz acabado en *-ble*: *Eras de temer*. *Son flores de siembra*. **35** (con nombres como *ventaja*, *diferencia*, *premio*, *multa*) Indica el número de unidades en que consiste la diferencia, ventaja, etc.: *una ventaja de diez puntos*, *una diferencia de seis golpes*, *un premio de diez mil pesetas*. RELACIONES Y CONTRASTES: No debe confundirse ese uso, correcto, con el incorrecto de *ganar de seis*, *perder de tres goles*. **36** Enlaza complementos que son régimen de verbos o adjetivos: *Me alegro de que hayas venido*. *Estoy seguro de que son de Pablo*. *Me arrepiento de habértelo dicho*. *Estoy seguro de mi respuesta*. OBSERVACIONES: En el lenguaje informal o coloquial muchos hablantes suprimen la preposición: *Me alegro (de) que lo hayas hecho*. *Estoy seguro (de) que lo ha hecho bien*. **37** (con denominaciones referidas a la edad o asimilables) Indica la época en que algo sucede: *De niño era muy rebelde*. *De mayor, te vuelves muy maniático*. *Este perro morirá de viejo*. *De soltero, bailaba poco*. *Se lo advertí ya de casado*. **38** (con infinitivo precedido de intensificaciones o con verbo en forma personal precedido de *lo mucho que*, etc.) Expresa relación causal: *De tanto caminar, tenía los pies destrozados*. *Se quedó ronco de lo mucho que gritó*. **39** A veces, equivale a 'en lugar de': *Yo de ti no lo haría*. *Yo de Pedro, me iba*. OBSERVACIONES: Es más universal el uso de *que*: *Yo que tú no lo haría*.

2. Conjunções:

a) DPELE

Y, y (...) **2 conj.** Indica unión de dos elementos del mismo nivel o función: *Juan ~ Pedro salieron de viaje*; *fuleron felices y comieron perdices*. → *ni*. □ Se usa *e* cuando precede inmediatamente a otra palabra que empiece por *i* o por *hi*: *Juan ~ Isabel fueron al cine*. En una enumeración se coloca delante del último término: *comimos arroz, pescado ~ un filete*. □ **e**

3 Añade fuerza e intensidad en una pregunta o exclamación: *¿~ el dinero?*; *¿~ qué pasa si no lo hago?*; *¡~ qué cara tan sucia tiene!* □ Se usa al principio de la expresión. □ **e**

E, e (...) **2 conj.** Sustituye a *y* cuando la palabra siguiente comienza con el *fonema *i*: *estuvimos comiendo con Carlos ~ Iván*; *la modista trabaja con aguja ~ hilo*. □ No se usa, sin embargo, cuando la palabra siguiente comienza con el fonema *y*, aunque se represente como *hie*: *el vaso tiene café y hielo*. □ **e**

pero (...) **1 conj.** Indica oposición; expresa un valor *adversativo: *Clara dice que estudia, ~ no es cierto*; *es pobre, ~ honrado*. → *aunque*. □ **mas**

2 Añade fuerza e intensidad en la forma o la oración que introduce: *~ ¿qué haces ahí subido?*; *~ ¡qué guapo eres!* □ Se usa siempre al principio de la frase. □ **ora!**

b) DSLE

y (se substituye por *e* ante palabras que empiezan por *i* o *hi*) *conj. copul.* **1** Enlace coordinante que une palabras, sintagmas u oraciones de la misma naturaleza gramatical: *Ayer me compré una falda y dos pantalones.* OBSERVACIONES: En ocasiones tiene valor intensificador: *¡Y pensar que lo tuve todo! Mi hermana estuvo llorando días y días.* **2** Puede utilizarse sin valor de enlace en expresiones interrogativas para preguntar por el estado, circunstancia o lugar en que se encuentra la persona o cosa que se menciona: *¿Y el enfermo, cómo se encuentra hoy? ¿Y qué tal el último examen?*

e conj. Y. OBSERVACIONES: Se usa ante palabras que comienzan por *i-* o *hi-*: *María e Isabel, padre e hijo.* No substituye a la conjunción *y* al comienzo de una interrogación o admiración (*¿Y Isaac?*) ni ante diptongo (*limón y hielo*)

pero conj. **1** Conjunción adversativa que enlaza dos proposiciones que se contraponen: *Llovía muchísimo, pero no me mojé. Están francamente bien, pero los míos son mejores. Serán muy buenos, pero a mí no me gustan. Fui yo, pero no se lo digas a nadie.* OBSERVACIONES: □ Presenta siempre la segunda proposición como la más importante de las dos: *Perdí un millón, pero gané una amigo. A ése no, porque será muy buen jugador, pero es un sinvergüenza.* □ A veces, introduce un hecho o concepto que invita a obtener una conclusión o a adoptar una actitud distintas: *Vendrás con nosotros, pero no debes hacerte ilusiones. Estás cerca, pero el tráfico anda muy mal. Eva es poco inteligente, pero muy buena persona. Ya, pero no me importa. Daos prisa, pero tened cuidado.* □ La contraposición que *pero* establece puede referirse a una sola proposición o a todo un bloque: *Pero, al final, acabó como todo el mundo.* □ A menudo, en actitud de réplica, se refiere al discurso previo de otro hablante: *Pero tú haces precisamente lo contrario. Pero eso es mentira. Pero él los lleva a otro colegio, el muy cínico. Pero, ¡cómo te atreves a acusarme si yo no estaba allí! ¡Pero si no tienes ni media bofetada!* □ A veces, contrapone hechos no reflejados lingüísticamente, sino sólo observados o advertidos, sobre todo en contextos de sorpresa, extrañeza, reproche: *Pero, ¡tú por aquí! Pero, ¡ya has vuelto! ¡Pero hombre, pero hombre! ¡Pero si es Miguel de Cervantes! Pero, ¿quieres dejar de hacer ruido? ¡Pero bueno!* **1₁** La conjunción establece una contradicción sin otros valores añadidos: *Él es antipático, pero ella es simpaticuísima.* OBSERVACIONES: La contraposición puede reforzarse con locuciones como *en cambio, sin embargo, como contrapartida* o *por contra*: *Fumaba muchísimo, pero, en cambio, beber, no bebía. En invierno engordaba, pero en verano, sin embargo, se quedaba en los huesos.* **1₂** La conjunción además tiene un valor concesivo: *Llovía mucho, pero salimos.* En estos casos un hecho o reconocimiento de un hecho tiene lugar a pesar del obstáculo representado en la proposición anterior: *Me ganaste, pero porque yo te dejé. Sí, es pobre, pero no debe nada a nadie. Ya, pero también fue ella la que lo estropeó. Lo hice, pero tú me*

obligaste. OBSERVACIONES: A menudo el valor concesivo se refuerza con adverbios o locuciones como *sin embargo, no obstante, con todo o aún así: Llovía mucho, pero (, con todo,) salimos. Me dolía mucho la cabeza, pero (, a pesar de todo,) estudié*. También se refuerza mediante la propia repetición de la descripción del hecho: *Estaba enfermo, pero (, enfermo y todo,) siguió trabajando. Era de noche, pero (, aunque era de noche,) se veía bastante bien*. 13 La conjunción destaca el carácter ajustado y no exagerado de un adjetivo o de un adverbio que se acaba de usar: *Salieron buenas, pero buenas*. OBSERVACIONES: □ En estos casos es frecuente la aparición de elementos como *auténticamente, de verdad* y de llamadas de atención al oyente con interjecciones como *¡eh!* y *¡jojo!*: *Son horrorosas, pero (auténticamente) horrorosas. Iba de prisa, pero de prisa, ¡eh! Diluviaba, pero diluviaba, ¡jojo!* □ Si la segunda calificación es semánticamente superlativa, puede aparecer precedida de la conjunción *que*: *Está (muy) lejos, pero que muy lejos. Son buenísimas, pero que buenísimas. Allí se estaba fenomenal, pero que fenomenal*. □ Para lograr una mayor expresividad, se omite la primera calificación: *Allí se está pero que fenomenal. Jugaron pero que muy mal. Estuviste pero que magnífico. ¡Pero que muy ocurrente! (...)*

Artigo recebido em: 31.03.2018

Artigo aprovado em: 13.09.2018