

DIÓGENES CALIARI ARMANI

**AVALIAÇÃO DO *DICCIONARIO SALAMANCA* NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA PARA ESTUDANTES BRASILEIROS**

PORTO ALEGRE

2015

DIÓGENES CALIARI ARMANI

**AVALIAÇÃO DO *DICCIONARIO SALAMANCA* NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESPANHOLA PARA ESTUDANTES BRASILEIROS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Letras pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda

PORTO ALEGRE

2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por jamais terem poupado esforços para oportunizar a mim os estudos que não puderam ser oportunizados a eles e pelos valores que me ensinaram a ter.

Ao meu professor e orientador, Félix Bugeño Miranda, por ter me dado o privilégio de poder ser orientando de um verdadeiro acadêmico e por todos os conselhos lexicográficos e existenciais que levarei sempre comigo.

À Denise Braga, pelo companheirismo, compreensão, paciência, e por ter me dado meu maior tesouro.

RESUMO

Em 2001, o Conselho Europeu elaborou o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER). Além de ter como uma de suas finalidades a obtenção de uma planificação no ensino-aprendizagem de idiomas no velho continente, tal documento também procurou estabelecer uma série de diretrizes, ou melhor dito, de competências pertinentes ao processo de aprendizagem de uma língua, evidenciando que o ato da comunicação é o produto da interação de várias dimensões. Tendo em vista os insumos apresentados pelo MCER (2001) e utilizando-os como seu principal referencial, é elaborado, em 2006, o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), especialmente direcionado ao ensino-aprendizagem de língua espanhola. O objetivo do PCIC (2006) era poder elaborar um documento que servisse como ponto de partida para o desenvolvimento de programas para o ensino de língua espanhola, propondo conteúdos específicos para cada etapa de aprendizagem. Portanto, a partir da aparição de tais documentos, tem-se a consolidação de parâmetros de referência não somente no que diz respeito aos métodos de ensino-aprendizagem de línguas, mas também no que se refere à elaboração de materiais didáticos voltados para tal finalidade. Tendo esse panorama em vista, o presente trabalho tem os seguintes propósitos: em primeiro lugar, aferir se há, realmente, uma correspondência entre aquilo que é proposto pelo PCIC (2006) e o que é, de fato, apresentado nos livros didáticos de língua espanhola voltados para estudantes brasileiros em etapa A1 de aprendizagem. Em segundo lugar, através da avaliação do *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros* (DSal, 2006), estabelecer que tipos de informações apresentadas pelo PCIC (2006) são passíveis de ser tratadas lexicograficamente, ou seja, apresentadas em um dicionário, e quais são as soluções adotadas por tal obra lexicográfica em casos que requerem um maior cuidado no tratamento. Os principais resultados das análises apresentadas neste trabalho demonstram que, no que diz respeito aos livros didáticos, há uma correspondência parcial com o que é proposto pelo PCIC (2006). No que diz respeito ao DSal (2006), foi possível constatar que, por um lado, há informações de bastante valia a um estudante brasileiro de língua espanhola em etapa inicial de aprendizagem. Porém, em certos casos, há critérios contraditórios e pouco claros, além da adoção de soluções que não apresentam uma sistematicidade no que tange aos segmentos informativos disponibilizados aos seus usuários, tornando a consulta a tal dicionário, por vezes, pouco elucidativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de espanhol. Plano Curricular Instituto Cervantes. Livros didáticos. *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros*.

RESUMEN

El año 2001, el Consejo de Europa ha elaborado el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER). Además de presentar como uno de sus propósitos la obtención de una planificación en la enseñanza de lenguas en el continente europeo, dicho documento ha buscado establecer también una serie de líneas generales, o mejor dicho, de competencias que hacen parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, subrayando que el acto comunicativo es el producto de la interacción de diversos factores. Teniendo como referenciales los elementos presentados en el MCER (2001), en el año 2006 aparece el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC), documento especialmente direccionado a la enseñanza de la lengua española. El objetivo del PCIC ha sido elaborar un documento que sirviera como punto de partida para el desarrollo de programas para la enseñanza del español, presentando propuestas de contenidos específicos para cada etapa de aprendizaje. Por lo tanto, desde la aparición de tales documentos, hay la consolidación de parámetros de referencia no solamente en lo que toca a la enseñanza de lengua, sino también en lo que toca a la elaboración de materiales didácticos desarrollados para tal finalidad. Partiendo de tal panorama, el presente trabajo tiene los siguientes propósitos: en primer lugar, comprobar si hay, realmente, una correspondencia entre lo que se propone en el PCIC (2006) y lo que es, de hecho, presentado en los libros didácticos de lengua española direccionado para estudiantes en etapa A1 de aprendizaje. En segundo lugar, a partir de la evaluación del Diccionario Salamanca- Español para extranjeros (en adelante DSal, 2006), establecer qué tipos de informaciones presentadas en el PCIC (2006) pueden ser dispuestas en un diccionario y, además de eso, qué soluciones son adoptadas por tal obra lexicográfica en situaciones que exigen un mayor cuidado. Los principales resultados de los análisis presentados en este trabajo demuestran que, en lo que toca a los libros didácticos, hay una correspondencia parcial con lo que propone el PCIC (2006). En lo que toca al DSal (2006), ha sido posible constatar que hay informaciones de gran valía para un estudiante brasileño en etapa inicial de aprendizaje. Sin embargo, en ciertas situaciones, DSal (2006) establece criterios contradictorios y poco claros, además de adoptar soluciones que no presentan una sistematicidad en relación a las informaciones presentadas a sus usuarios, convirtiendo la consulta a tal diccionario, por veces, poco elucidativa.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza-aprendizaje de español. Plan Curricular Cervantes. Diccionario Salamanca- Español para extranjeros.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS(MCER).....	9
2.1 Competências gerais do indivíduo.....	11
2.2 Competências comunicativas	13
2.3 Contextos de uso da língua.....	16
2.4 Níveis Comuns de Referência	20
3 PLANO CURRICULAR INSTITUTO CERVANTES (PCIC).....	23
3.1 Componente Gramatical.....	24
3.2 Componente Pragmático-discursivo	25
3.3 Componente Nocial.....	26
3.4 Componente Cultural	28
3.5 Componente de Aprendizagem	29
4 OS LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DO PLANO CURRICULAR CERVANTES	32
4.1 <i>Etapas Plus- Acceso A1/2013</i> (Instituição A)	33
4.2 <i>Aula Internacional 1/2013</i> (Instituição B).....	36
4.3 <i>Gente Hoy 1/2013</i> (Instituição C).....	39
5 O <i>DICCIONARIO SALAMANCA</i> À LUZ DO PLANO CURRICULAR CERVANTES	48
5.1 Componentes canônicos de um dicionário	49
5.1.1 Macroestrutura	49
5.1.2 Microestrutura	50
5.1.3 Medioestrutura	51
5.1.4 <i>Front Matter</i>	51
5.2 Análise do <i>Diccionario Salamanca- Español para extranjeros</i> (DSal, 2006)	52
5.2.1 Componente Macroestrutural	52
5.2.2 Componente Microestrutural.....	58
5.2.3 Componente Medioestrutural	62
6 CONCLUSÕES	66
REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

De Nardi (2007) apresenta uma breve linha do tempo acerca dos métodos de ensino-aprendizagem já adotados nos últimos quatro séculos. Isso contribui no sentido de podermos observar que, até determinado momento, o ensino de uma língua estrangeira geralmente estava em direta relação com a habilidade comunicativa que se pretendia desenvolver com maior eficiência junto aos seus aprendizes, o que acabava resultando na priorização de certas competências da língua em detrimento de outras.

De acordo com a autora, durante o século XVII, o ensino do Latim, língua de referência no continente europeu do período, dava-se por meio de frases isoladas - na língua materna do aprendiz - a fim de que, dessa maneira, pudesse ser ensinado o conteúdo gramatical que deveria ser memorizado pelos principiantes. Esse método de ensino teria sido desenvolvido por Comenius, autor da obra *Didática magna* (1683) e considerado fundador da didática moderna das línguas (ver DE NARDI (2007, p.85)).

No século seguinte, com o advento do que se convencionou chamar “Método Tradicional”, o ensino dos idiomas latino e grego mantém-se centrado basicamente em exercícios de versão (conversão de textos da língua nativa do aprendiz para a língua-meta), juntamente com o ensino de gramática com textos em língua estrangeira. É possível perceber que, até este momento, houve pouca variação de um método para outro, uma vez que a prioridade de ambos voltava-se para as competências de escrita e de leitura, possibilitando aos seus usuários acesso ao acervo cultural e literário centrados nesses idiomas (ver DE NARDI (2007, p.85)). De acordo com Maciel e Hartl (2003, p. 143) “acreditava-se que a aprendizagem se realizava através da tradução de trechos de obras literárias significativas da época”.

Vilaça (2008, p. 74) considera que é em meados do século XX que a obsessão pelo desenvolvimento de métodos de ensino de língua estrangeira atinge seu nível mais elevado, a fim de que se obtivesse algo que se aproximasse de um “*método perfeito*”, que pudesse ser aplicado em quaisquer contextos e para todos os alunos. Para Maciel e Hartl (2003, p.143), devido ao avanço industrial e a expansão do sistema capitalista, “torna-se fundamental a interação via discurso oral entre os continentes”. Substituindo o “Método Tradicional”, surge então o que se

classificou como “Método Direto”. Baseado no princípio de aquisição da língua materna por crianças, tal método adota como recurso a eliminação do exercício de tradução ou qualquer outro que se valha da língua nativa dos aprendizes. O objetivo agora é fazer com que haja uma imersão total no idioma que está sendo aprendido. Nesse mesmo período, por volta das décadas de 40 e 50, surgem os métodos conhecidos como áudio-oral e audiovisual. O primeiro, voltado à necessidade dos EUA de uma rápida aprendizagem por parte dos não nativos do inglês para uma comunicação nos campos de batalha da Segunda Guerra Mundial, era transmitido através da apresentação de estruturas linguísticas que deveriam ser repetidas até obter-se um uso automático. A língua era vista como um conjunto de hábitos que poderiam ser internalizados por meio de um processo de estímulo-resposta (ver DE NARDI (2007, p.89)). Segundo Vilaça (2008, p.78), tal prática considerava que a aprendizagem ocorria por meio da formação de hábitos, por meio de um estímulo, de uma resposta e de um reforço. Por outro lado, o Método Audiovisual recorre ao elemento de imagens como componente da aprendizagem, buscando igualmente a eliminação do auxílio da língua materna e almejando uma imersão completa na língua-meta. Para Maciel e Hartl (2003, p. 144), “a memória é fator fundamental neste método. Através da memorização, as estruturas são aprendidas e, posteriormente, utilizadas”. Diferentemente do Método Tradicional, que voltava seu foco nas atividades de escrita e de leitura, esses métodos que surgem na primeira metade do século XX têm como prioridade a produção oral e a compreensão auditiva.

Portanto, é possível concluir que, até então, ainda não havia sido desenvolvido um método que desse igual importância para as quatro habilidades da língua: oralidade, escrita, leitura e compreensão auditiva. Além disso, Vilaça (2008, p. 81) afirma que, nesse período, começam a surgir fortes críticas no que diz respeito ao conceito de “Método”, que, dada a sua natureza intrinsecamente normativa, limitava a “realização de uma prática docente mais coerente e autônoma”. Maciel e Hartl (2003, p.140) também consideram que “o professor utiliza o método, frequentemente, sem reflexão sobre ele, tomando-o como verdade inquestionável”.

Ao final da década de 70, com a abertura do Mercado Comum Europeu e a consequente necessidade de se ensinar uma língua estrangeira a imigrantes adultos, passa-se a compreender a língua como um instrumento de interação social, direcionando o seu ensino para o desenvolvimento de uma competência comunicativa do aprendiz. Além disso, Vilaça (2008, p.

81) ressalta que, nesse período, houve a constatação da diversidade de fatores afetivos, cognitivos, culturais, entre outros, que estavam envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem. O conceito de “Método”, prescritivo por essência, dá lugar ao que hoje se denomina “Abordagem Comunicativa”, ou Era pós-método, conceito que carrega consigo uma maior flexibilização metodológica no ensino de línguas, pautada pelas necessidades dos discentes e pelo contexto pedagógico em que se encontram os docentes e seus aprendizes (ver VILAÇA (2008, p.p. 81-82)). De Nardi (2007, p. 97) considera que, a partir desse momento, “há uma compreensão de que dominar uma língua estrangeira é falar, ler e escrever orações nessa língua, mas também conhecer as maneiras como tais orações são utilizadas para se obter um determinado efeito comunicativo”. Maciel e Hartl (2003, p.141) afirmam que, nesse momento, “a forma está em segundo plano; o foco está no uso, na comunicação”. Antes visto sob um prisma estrutural, a visão do ensino-aprendizagem de línguas está voltado, agora, sob um ponto de vista interacional. Esses mesmos autores (idem, p. 144) consideram que esta abordagem pode ser representada por um amplo leque onde cabem diversos métodos.

Portanto, é possível afirmar que, pela primeira vez, são postas em igual equivalência as quatro habilidades linguísticas, além de entrar em jogo as noções de adequação da linguagem de acordo com o contexto comunicativo e também de que todo ato de interação comunicativa envolve em si um determinado propósito. A combinação dessas diretrizes será consolidada em dois documentos referenciais no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas: o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), tendo em vista a comunidade europeia em geral e sua pluralidade linguística, e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), voltado especificamente ao ensino-aprendizagem da língua espanhola. A partir disso, tem-se à disposição diretrizes básicas para o desenvolvimento de programas de ensino-aprendizagem de línguas e também para elaboração de materiais didáticos voltados para tal finalidade.

2 MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (MCER)

Criado em 2001 pelo Conselho Europeu com vistas a uma política linguística de integração da comunidade europeia, o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) foi elaborado visando uma unificação no ensino-aprendizagem de línguas no velho

continente, com o objetivo de estabelecer as linhas gerais no que diz respeito a este assunto (MCER, IX). Para isso, tal documento foi desenvolvido a partir de dois eixos centrais:

1º) Fomentar nos profissionais de ensino de línguas e em seus aprendizes uma reflexão em torno dos propósitos envolvidos no ato comunicativo, das competências necessárias para se alcançar tais propósitos e do processo de aprendizagem de uma língua.

2º) Fazer com que esses profissionais comuniquem-se entre si e definam de forma clara os objetivos estabelecidos para seus alunos e como alcançá-los (ver MCER, XI).

Embora se proponha a ser um instrumento de referência, o MCER enfatiza, desde suas primeiras linhas, seu caráter não dogmático, afirmando que tal documento não se propõe a dizer aos profissionais de línguas o que fazer ou de que forma fazer, mas, sim, tem o intuito de suscitar reflexões a respeito de questões fundamentais no ensino-aprendizagem de línguas. A principal proposta é, de certa maneira, a apresentação das competências necessárias aos aprendizes de uma língua para que possam desenvolver as atitudes, as destrezas e os conhecimentos que lhes permitam tornarem-se autônomos para pensar e atuar na relação comunicativa com as outras pessoas (ver MCER, XIII).

Isso sempre partindo de questões prévias que devem ser levadas em conta no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como o perfil do estudante, sua motivação, sua disponibilidade, suas necessidades e a aplicabilidade no que diz respeito ao aprendizado da língua. A partir dessas variáveis poderiam ser traçados os objetivos norteadores da elaboração de livros didáticos, cursos e exames, a fim de que houvesse uma maior coerência no ensino de idiomas. A partir dessa análise preliminar da situação do ensino-aprendizagem, seria possível alcançar uma maior coerência entre todos os personagens envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas: professores, autoridades educativas, examinadores, autores, editores de manuais, etc (ver MCER, XII).

O enfoque adotado está centrado na ação, ou seja, na utilização de um conjunto de competências voltadas não somente para entender e fazer-se entender, mas também para alcançar determinados propósitos que, de acordo com Pereira (2007, p.10), seriam o de influenciar outro ser, modificar seu comportamento, obter uma resposta.

No que diz respeito à comunicação propriamente dita, o MCER considera que o ato de comunicar-se é um produto da inter-relação de uma série de dimensões, cada uma contendo, ainda, uma variedade de itens. Para facilitar o entendimento e a visualização dos componentes

envolvidos, o documento em questão apresenta-os separadamente, realizando uma divisão das ações comunicativas (que ocorrem concomitantemente) presentes em uma interação verbal, a fim de abarcar, mesmo que de maneira genérica, os conhecimentos, as destrezas e as competências lingüísticas necessárias para o uso eficaz de uma língua estrangeira. As principais dimensões apresentadas são: 1) competências gerais do indivíduo, 2) competências comunicativas e 3) contextos de uso da língua.

Coseriu (1980), já citava, de certa maneira, essas três dimensões apresentadas no MCER. Dividindo a linguagem em três níveis (universal, histórico e individual), o linguista considerava que, no nível individual, a linguagem, além de ser uma saber expressivo relacionado à elaboração dos discursos (competência comunicativa), é um ato lingüístico realizado por um determinado indivíduo (competências gerais), em uma dada situação (contexto de uso da língua). Reforçando esse ponto de vista, tal autor (idem, p.95) afirma que “(...) no falar não usamos apenas da língua (saber idiomático), mas também de certas possibilidades expressivas não lingüísticas (mímica, gestos), bem como de certos princípios do pensar válidos para a humanidade em geral e a permanente referência a fatos não lingüísticos: contextos objetivos, situações, conhecimento geral do *mundo*”.

Vejamos abaixo de que modo essas dimensões são apresentadas pelo MCER.

2.1 Competências gerais do indivíduo

Como competências gerais do usuário, ou aluno, entende-se o conjunto de conhecimentos e de destrezas pertencentes a cada indivíduo. Tais conhecimentos se referem tanto àqueles advindos das experiências cotidianas quanto àqueles adquiridos na educação sistemática, dos estudos. É subdividido em *conhecimento de mundo*, *conhecimento sociocultural* e *consciência intercultural*. Já as destrezas, ou habilidades, dizem respeito à capacidade de desenvolver determinados procedimentos a partir da utilização dos conhecimentos existentes. Juntamente com os conhecimentos e as destrezas, há também uma *competência existencial* e uma *capacidade de aprendizado* características de cada aprendiz (ver MCER, p.11). Rüdiger (1998, p.82) considera que “as pessoas se comunicam sempre tendo como pano de fundo um conjunto de conhecimentos, significados e convicções culturais mais ou menos difusos. Trata-se de um acervo cultural do qual os agentes se servem durante a interação (...)”. O MCER subdivide tais competências da seguinte maneira:

Conhecimento de mundo: corresponde à soma dos conhecimentos empíricos do indivíduo, ou seja, das experiências vividas, juntamente com os conhecimentos escolares adquiridos. É algo que seria derivado, dentre outros fatores, da experiência, da educação, das fontes de informação, acontecimentos, etc. Isso poderia ser relacionado, respectivamente, com a distinção que Coseriu (1980, p.102) faz entre *conhecimento das coisas* e *saber idiomático*. O primeiro diz respeito ao conjunto total de saberes que um indivíduo tem acumulado, possibilitando-o, por exemplo, diferenciar e nomear diversos modelos de automóveis. Por outro lado, o saber idiomático se refere, estritamente, ao conhecimento de um determinado idioma. Por exemplo, um estudante brasileiro de língua espanhola pode utilizar a palavra *coche* (saber idiomático) para referir-se a qualquer modelo de carro que visualiza, mesmo não sabendo especificar nome e modelo corretos (conhecimento das coisas).

Conhecimento sociocultural e consciência intercultural: o conhecimento que um aprendiz de uma língua tem acerca da sociedade e da cultura da comunidade nativa da língua-meta no que diz respeito a temas como a vida diária, as condições de vida, as relações pessoais, as crenças, as convenções sociais, juntamente com o discernimento e a identificação das similaridades e diferenças em relação a sua própria cultura são aspectos, respectivamente, de um conhecimento sociocultural e de uma consciência intercultural. Exemplo 1: uma estudante chinesa de português, depois de algum tempo no Brasil, percebe que as pessoas com um convívio mais próximo têm o costume de cumprimentar-se com um beijo no rosto ou com um abraço. Reconhece que isso representa uma característica das relações pessoais entre os brasileiros e passa a cumprimentá-los da mesma maneira. Exemplo 2: ao visitar uma mesquita na Arábia Saudita durante uma temporada de estudos, um britânico percebe que os habitantes nativos adentram ao local de pés descalços, diferentemente do costume de sua religião. Tendo consciência dessa particularidade cultural, o visitante estrangeiro se comporta de acordo com o costume local, deixando seus calçados na entrada da mesquita.

Destrezas e habilidades (saber fazer): o modo com um indivíduo realiza desde procedimentos tais como trabalhos manuais, esportes, cozinhar, vestir-se, até habilidades como a capacidade de estabelecer relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, a superação de relações estereotipadas, as estratégias para estabelecer contato com pessoas de outras culturas são aspectos que compõem as destrezas e a habilidades.

Competência existencial (saber ser): diz respeito, exclusivamente, às características individuais e traços de personalidade de cada indivíduo. Fatores como a abertura para novas experiências, capacidade de distanciar-se de atitudes convencionais, impulso comunicativo, características como otimismo/pessimismo, introversão/extroversão, medo, vergonha, autoestima compõem tal competência. Exemplo: longe de seu país de origem, um brasileiro aprendiz de inglês não sabe como realizar uma ligação telefônica para sua família. Para esclarecer sua dúvida, rapidamente toma a iniciativa de comunicar-se com a recepção do hotel onde está hospedado. Não entendendo claramente a explicação inicial que lhe é dada, pede ao recepcionista para que repita as informações de modo mais pausado. Essas atitudes tomadas pelo aprendiz partiram de acordo com suas características pessoais, evidenciando traços de uma competência existencial extrovertida e com um impulso à comunicação.

Capacidade de aprender (saber aprender): construir reflexões acerca do funcionamento de uma língua, seu sistema fonético, semelhanças e diferenças entre língua de origem e língua meta. Exemplos como esse dizem respeito à capacidade de aprender de um indivíduo, que também está intimamente relacionada com a capacidade de observação e de participação em novas experiências, a fim de incorporar novos conhecimentos àqueles já existentes. Exemplo: ao receber uma tarefa de escrita de uma redação, um aluno brasileiro estudante de espanhol repete, com alta frequência, palavras com duplo esse (“SS”) típicas do português, como *passan*, *passaje* e *passajero*. Solicitado por seu professor para que corrija tal equívoco, o aluno revisa seus estudos anteriores e se certifica que na grafia da língua espanhola não ocorre o duplo esse do português, resultando na não repetição de tal equívoco.

2.2 Competências comunicativas

De acordo com o MCER, para que a realização das intenções comunicativas de cada indivíduo ocorra de maneira efetiva, os usuários da língua devem pôr a seu serviço não somente suas capacidades gerais, mas também sua competência comunicativa. Essa dimensão da comunicação é dividida em três esferas: linguística, sociolinguística e pragmática.

Competência linguística: diz respeito às competências léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica de um indivíduo. A competência léxica se refere ao conhecimento do

vocabulário de uma língua e a capacidade para utilizá-lo. A competência gramatical representa o conhecimento dos recursos gramaticais de uma língua e a eficácia em seu emprego. Dentre esses recursos estariam, por exemplo, o reconhecimento e o uso correto de morfemas, raízes, conjugações, concordância, afixação, etc. A competência semântica diz respeito à consciência e o controle da organização do significado das palavras. Noções de aspectos conotativos da língua, sinonímia e pressuposição representam alguns componentes de tal competência. A competência fonológica se refere ao conhecimento e à destreza na percepção e na produção de som, envolvendo noções de traços fonéticos distintivos, entonação, formas fortes e fracas, etc. A competência ortográfica caracteriza a correção no ato de escrever, incluindo não somente a correta grafia das palavras, mas também a diferenciação entre modalidades normal e cursiva, os sinais de pontuação e suas normas de uso. Por último, a competência ortoépica é definida como a correta articulação oral das palavras partindo de um texto escrito, fator que pressupõe o conhecimento de convenções ortográficas, a capacidade de consulta a um dicionário, a repercussão que os diferentes sinais de pontuação têm sobre o que está escrito, capacidade de resolver uma ambigüidade em função do contexto, etc.

Competência sociolinguística: representa o conhecimento e às habilidades necessárias para abordar a dimensão do uso social da língua (MCER, 2001, p.116). De acordo com o MCER, tal competência abrange conhecimentos como o uso e a eleição de saudações, formas de tratamento, normas de cortesia, expressões de sabedoria popular, por exemplo. O domínio de uma competência sociolinguística é fundamental no que se refere à realização ou ao reconhecimento da comunicação em suas múltiplas facetas. Diferenciar um contexto de interação formal, informal, familiar, solene; distinguir aspectos da linguagem de acordo com a classe social, a procedência regional, o grupo étnico, a profissão; reconhecer as particularidades fonológicas, a linguagem corporal, os jargões. Tudo isso diz respeito à dimensão sociolinguística da comunicação (ver MCER, 2001, p. 116-118). As formas de tratamento que utilizamos, por exemplo, podem diferenciar-se tanto de acordo com o nosso interlocutor quanto com o contexto em que ocorre a interação comunicativa. Em uma situação solene de comunicação, em que estivéssemos nos dirigindo ao reitor de uma universidade, a forma de tratamento adequada seria *Vossa Magnificência*, ao passo que em uma situação informal com o mesmo interlocutor, poderíamos nos dirigir utilizando a forma de tratamento *Senhor*. Outro exemplo que poderia ser

mencionado é a competência para distinguir aspectos da linguagem de acordo com a procedência regional, como a utilização do *voseo* em alguns países e regiões de língua espanhola, em que o pronome de tratamento *vos* é empregado em substituição ao pronome pessoal de segunda pessoa do singular *tú* no presente do indicativo, processo que acaba modificando também a conjugação do verbo. Exemplo: *Tú tienes dos coches.* → *Vos tenés dos coches.*

Competência pragmática: de acordo com Richards; Schmidt (2010), possuir uma competência pragmática diz respeito a ser capaz de utilizar uma linguagem apropriada de acordo com o contexto (levando em consideração fatores como a distância social e a impessoalidade) a fim de alcançar determinados objetivos¹.

Segundo o MCER, possuir uma competência pragmática da língua significa, o aluno ou o usuário, conhecer os princípios segundo os quais as mensagens: a) se organizam, se estruturam e se ordenam; b) se utilizam para realizar funções comunicativas e c) se sequenciam segundo esquemas de interação e de transação. Esses princípios dizem respeito, respectivamente, a uma competência discursiva e a uma competência funcional (ver MCER, 2001, p. 120).

a) Competência discursiva: refere-se à aptidão que o usuário da língua deve adquirir para ordenar orações em seqüências a fim de produzir fragmentos coerentes de língua (MCER, 2001, p.120). Tal ordenação e a capacidade de controlá-la deve se dar em função de critérios como os temas; as relações de causa e efeito; organização temática; a coerência e a coesão, dentre outros. Um exemplo de competência discursiva é o uso e/ou o reconhecimento de inferências que podem surgir ao longo de um ato comunicativo, ou seja, a interpretação de mensagens implícitas que aparecem durante um discurso. Se em uma sala de aula em que a porta esteja aberta um aluno reclama do excessivo ruído que vem do lado de fora, infere-se que esse aluno deseja que a porta seja fechada. Se em uma refeição eu informo aos demais que sou diabético, infere-se que eu não possa consumir açúcar.

b) Competência funcional: esse componente da competência pragmática diz respeito ao uso do discurso falado ou de textos escritos na comunicação tendo em vista, o usuário, uma determinada finalidade em seu ato comunicativo. A interação comunicativa deve ser vista como uma ação em que cada iniciativa produz uma resposta, resultando na progressão da comunicação, tendo em

¹[**pragmatic competence** *n* being able to use language appropriately according to context (taking into account such complexities as social distance and indirectness) in order to accomplish one's communicative goals].

vista um objetivo que se dá através de uma sucessão de etapas que ocorrem progressivamente ao longo de toda a interação comunicativa (MCER, 2001, p.122).

O MCER ainda subdivide a competência funcional em micro e macro funções. As micro funções dizem respeito a categorias para o uso funcional de enunciados isolados e geralmente breves, tais como:

Oferecer e buscar informação: identificar-se, apresentar um informe, corrigir, perguntar, responder. Exemplo: *¡Hola! ¡Soy Pablo! ¿Cómo se llama usted?*

Expressar e descobrir atitudes: acordo/desacordo, conhecimento/desconhecimento, prazer/desagrado, carências, desejos. Exemplo: ao ser apresentado a alguém por uma terceira pessoa, o usuário exclama: *¡Es un placer conocerla!*

Persuasão: sugestões, avisos, conselhos, pedido de ajuda, convites. Exemplo: o usuário pede ajuda a um terceiro na realização de alguma tarefa: *¿Podría usted ayudarme con aquellos libros, por favor?*

Vida social: atrair a atenção, tratamento com os demais, saudações, apresentações, despedidas. Exemplo: ao despedir-se de uma conversa entre colegas, o usuário exclama: *¡Hasta el próximo viernes, chicos!*

Por outro lado, as macrofunções são categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem em uma seqüência, geralmente ampliada, de orações (MCER, 2001, p.123). Descrição, narração, explicação, exposição, demonstração e argumentação seriam exemplos que se enquadram nessa categoria, dentre outros. Exemplo de narração: “El día que Florentino Ariza vio a Fermina Daza en el átrio de la catedral, encinta de seis meses y con pleno dominio de su nueva condición de mujer de mundo, tomó la determinación feroz de ganar nombre y fortuna para merecerla” (Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos del cólera* (1985, p.237)).

2.3 Contextos de uso da língua

Juntamente com as competências gerais do indivíduo e as competências comunicativas que envolvem o processo de comunicação, outro fator apresentado pelo MCER que merece destaque em um ato comunicativo diz respeito ao contexto em que tal interação ocorre, uma vez que a necessidade e o desejo de comunicar-se surgem em uma situação concreta, e tanto a forma quanto o conteúdo da comunicação são uma resposta a essa situação, ou seja, uma resposta ao

contexto de uso da língua (MCER, 2001, p.48-49). Por exemplo, para um indivíduo que esteja em um aeroporto e não sabe onde está sua sala de embarque, surge a necessidade de comunicar-se em uma situação real e adequar sua mensagem tendo em vista tanto a informação que deseja obter quanto o interlocutor a quem direcionará sua pergunta.

Tal dimensão está subdividida em: a) âmbitos, b) situações, c) condições e restrições, d) contexto mental do usuário/aluno e contexto mental do interlocutor. Essa subdivisão poderia ser perfeitamente disposta no item referente à competência sociolinguística anteriormente apresentada, uma vez que a adequação do ato comunicativo de acordo com condições e situações determinadas está intimamente associada à dimensão sociolinguística. No entanto, no presente trabalho foi respeitada a disposição apresentada pelo MCER.

Âmbitos

Levando-se em conta os propósitos gerais do ensino-aprendizagem de línguas, o MCER considerou conveniente distinguir os seguintes âmbitos:

- a) **Pessoal**: diz respeito à vida privada do indivíduo. Centrada nas relações familiares e de amizade, inclui também práticas individuais como leitura, escrita de um diário, dedicação a algum interesse pessoal, *hobby*, etc.
- b) **Público**: refere-se ao local em que um indivíduo atua como membro da sociedade ou de alguma organização, onde são realizadas transações de diferentes tipos com uma variedade de propósitos.
- c) **Profissional**: local onde uma pessoa desenvolve seu trabalho ou sua profissão.
- d) **Educacional**: diz respeito ao local onde um indivíduo participa de alguma forma de aprendizagem, geralmente dentro de uma instituição de educação.

Ainda de acordo com o MCER (2001, p.49), é importante ressaltar que em muitas ocasiões entram em jogo mais de um âmbito. Um indivíduo que tem como hábito pessoal realizar a leitura de um livro em um parque, por exemplo, está, concomitantemente, situado em um âmbito pessoal e um âmbito público.

Situações comunicativas

Dentro de cada um dos âmbitos acima mencionados, ainda há a intersecção de diversas situações externas durante o processo comunicativo. Essas situações podem ocorrer em função do

lugar e momento em que ocorrem; das pessoas implicadas, sobretudo de acordo com a relevância de seus papéis sociais; dos objetos do entorno; das intervenções realizadas pelos indivíduos implicados; dos textos que se encontram dentro de cada situação.

Condições e restrições

Pereira (2007, p. 31) afirma que toda comunicação se dá sob a influência de um contexto, uma vez que “ocorre num certo lugar, numa certa época, numa certa circunstância ou situação”. Dando ênfase à variação de significado que uma mensagem pode sofrer de acordo com as condições em que ocorre, tal autor distingue dois contextos na comunicação: um interno, que diz respeito à própria mensagem ou código utilizado; e outro externo, que se refere às situações psicológica, cultural e histórica em que a comunicação está sendo utilizada. Tais contextos são também conhecidos como, respectivamente, verbal e extraverbal. Juntamente com essas variáveis, também há que se levar em conta o repertório que é utilizado durante um ato comunicativo, ou seja, o vocabulário empregado. Pereira (idem, p.34) considera que uma boa comunicação depende não somente da utilização de um mesmo código, mas também o emissor da mensagem precisa utilizar o mesmo repertório do receptor, uma vez que dentre as principais características do ato comunicativo estão a transferência de informação e a obtenção de um propósito. Essas características também são descritas por Rüdiger (1998, p.80), que menciona os tipos de ação da comunicação. Dentre eles destacam-se dois: a *ação comunicativa*, voltada para o entendimento, sendo um processo cooperativo de interpretação entre o emissor e o receptor da mensagem; e a *ação estratégica*, voltada para o sucesso, sendo um processo em que cada um dos participantes de um ato comunicativo perseguem objetivos e propósitos influenciando sobre as ações de outros sujeitos. No que diz respeito ao MCER, este faz a seguinte subdivisão:

a) Condições físicas: no que tange à oralidade, fatores como a clareza na pronúncia, ruídos no ambiente, interferências (festas, ruas movimentadas, mercados), distorções em linhas telefônicas, por exemplo, podem restringir o entendimento e a eficiência da comunicação. No que se refere à escrita, uma impressão de má qualidade, uma letra de difícil legibilidade, uma luminosidade deficiente são fatores que podem interferir na compreensão de um ato comunicativo.

b) Condições sociais: o número de interlocutores e o grau de familiaridade entre eles, o *status* dos participantes, a presença de público ou observadores podem ser fatores consideráveis durante uma interação comunicativa.

De acordo com o MCER (2001, p.51), a capacidade de todos os falantes, especialmente dos alunos, de pôr em ação um ato comunicativo depende, em parte, das condições em que tem lugar a comunicação: a compreensão de um discurso pode ser dificultada por um ruído; aqueles que aprendem a realizar declarações públicas em línguas estrangeiras precisam utilizar uma pronúncia especialmente clara; a capacidade de funcionar com eficiência sob condições difíceis pode ser crucial para um piloto de avião que recebe instruções nas quais não é permitida margem de erro; etc.

O contexto mental do usuário/ aluno e do interlocutor

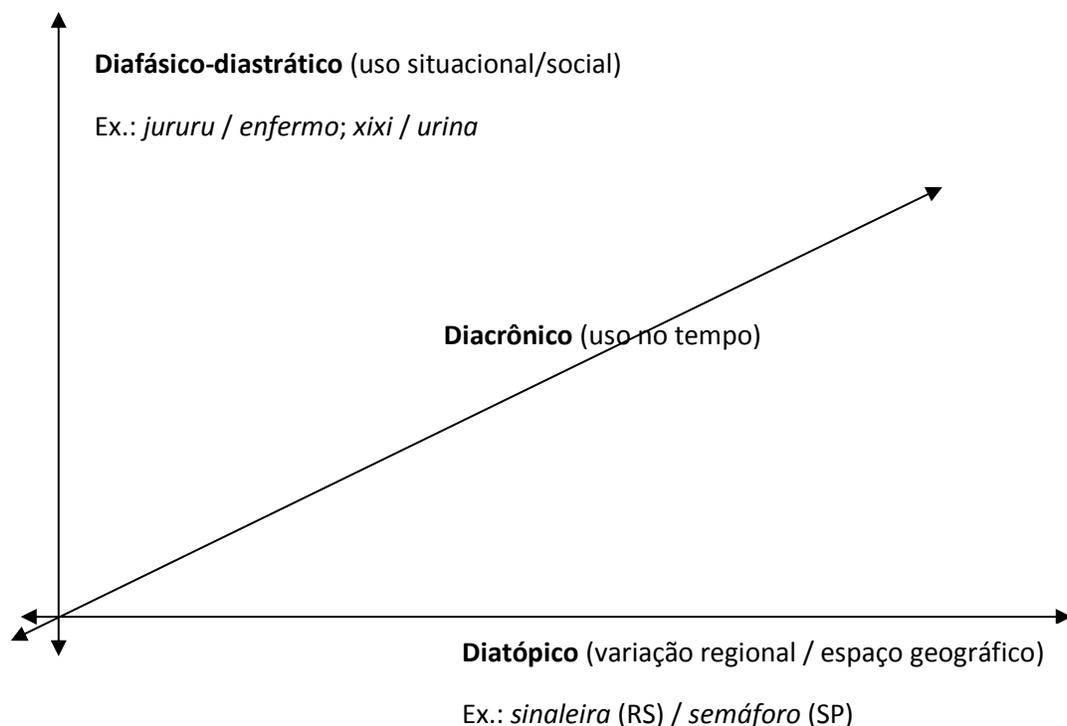
Juntamente com todas as variáveis acima mencionadas, também entra em jogo no processo comunicativo o que o MCER nomeia como contexto mental do usuário que, apesar de caracterizar-se como algo individual, é fortemente influenciado pelas percepções que o indivíduo fará do contexto externo a ele, o qual pode ser interpretado pelo usuário da língua por meio de elementos como: os mecanismos de atenção, a experiência a longo prazo, a classificação dos objetos e acontecimentos ao seu redor, etc. Fatores como as intenções ao iniciar a comunicação, a linha de pensamento, o estado de ânimo, as expectativas podem determinar o grau de influência que o contexto externo terá sobre o contexto mental do aluno (ver MCER, 2001, p.54).

Além disso, deve ser somada a essas variáveis a presença de um interlocutor, que, embora possa compartilhar um mesmo contexto externo, as mesmas condições e as mesmas restrições, pode apresentar uma observação e uma interpretação completamente distintas às do usuário, reagindo de forma diferente no que diz respeito a crenças, valores, normas de cortesia, expectativas sociais, etc (ver MCER, 2001, p.55).

Contextos de uso da língua e o conceito de diassistema de Coseriu

De modo geral, todas essas dimensões apresentadas pelo MCER e acima descritas podem ser associadas ao conceito de diassistema de Coseriu (1980), principalmente no que diz respeito aos *contextos de uso da língua* apresentados anteriormente. Levando em conta a variedade interna que uma língua histórica (língua portuguesa, língua espanhola, etc.) apresenta, Coseriu (1980) se propôs a apresentar essa multiplicidade em três eixos básicos: um eixo diatópico, que diz respeito às diferenças de acordo com o espaço geográfico; um eixo diastrático, que se refere

às diferenças decorrentes do estrato sociocultural de cada indivíduo; e um eixo diafásico, que comportam os diversos tipos de modalidade expressiva (grau de formalidade, por exemplo). Tais eixos poderiam ser dispostos da seguinte maneira:



Durante um ato comunicativo, esses três eixos apresentados por Coseriu atuam de maneira simultânea e inter-relacionadas, uma vez que cada indivíduo envolvido em um processo de comunicação deve adequar-se de acordo com o espaço em que se encontra, com o seu interlocutor e, ainda, selecionando uma modalidade discursiva pertinente ao seu objetivo.

2.4 Níveis Comuns de Referência

Com o propósito de criar um referencial para possibilitar uma medição do domínio da língua, além de propor uma planificação no que diz respeito a critérios de qualificação exigidos em exames e programas de avaliação, o MCER estabeleceu uma escala que classificou como Níveis Comuns de Referência. Essa escala diferencia três tipos de aprendizes (básico,

independente e competente), sendo que em cada uma dessas etapas ainda há uma subdivisão em dois níveis. Tais descritores são apresentados da seguinte maneira:

Nível A1 (*Acceso*): é considerado o primeiro nível de uso da língua. Nessa etapa, o usuário pode interagir de forma simples, elaborar e responder perguntas a respeito de si mesmo, sobre o lugar onde vive, sobre as pessoas que conhece. Produz informações simples em área de necessidade imediata ou relativa a temas bastante cotidianos.

Nível A2 (*Plataforma*): é o nível no qual se encontra grande parte dos descritores referentes às funções sociais. O usuário da língua que se encontra nessa etapa da escala é capaz de utilizar formas habituais de saudações, dirigir-se aos demais de maneira cordial, perguntar como estão e ser capaz de reagir diante de notícias. Apresenta boa desenvoltura em interações sociais muito breves, consegue obter informações simples a respeito de viagens.

Nível B1 (*Umbral*): o usuário tem a capacidade de manter uma interação e de fazer-se entender em diferentes situações, compreendendo, por exemplo, idéias principais de debates extensos em língua padrão e sendo capaz de fazer-se entender. Além disso, enfrenta de maneira flexível imprevistos do cotidiano, como situações imprevistas em transportes públicos e viagens. Se expressa de forma compreensível, embora em algumas ocasiões se evidenciem pausas para a correta estruturação do discurso.

Nível B2 (*Avanzado*): nessa etapa, já há por parte do falante uma capacidade de argumentação eficaz e uma desenvoltura em discursos de caráter social. O usuário tem a capacidade de explicar e defender suas opiniões em um debate; expor seu ponto de vista sobre um assunto atual apresentando vantagens e desvantagens; tomar parte ativa em debates informais. Conversa com naturalidade e eficácia e compreende detalhadamente o que se diz em língua padrão inclusive em um ambiente ruidoso.

Nível C1 (*Domínio Operativo Eficaz*): um bom acesso a um repertório linguístico amplo é o que caracteriza tal nível. O falante comunica-se com espontaneidade e fluência, fazendo uso de um léxico extenso que lhe permite superar eventuais deficiências. Somente um tema de considerável complexidade pode interferir na fluidez de seu discurso.

Nível C2 (*Maestria*): nível mais avançado da escala de descritores. O usuário é capaz de transmitir sutis matizes de sentido de maneira precisa utilizando uma série de mecanismos de

modificação. Apresenta um bom domínio de expressões idiomáticas e coloquiais e tem consciência de tons conotativos de significado.

Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabela 1- Níveis Comuns de Referência: escala global

3 PLANO CURRICULAR INSTITUTO CERVANTES (PCIC)

Enquanto que o MCER se propõe a apresentar as dimensões que deveriam ser levadas em conta no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC, 2006) sintetiza e oferece aos seus usuários exemplos práticos de como aplicar aquilo que é proposto no Marco Comum Europeu.

Tendo como pano de fundo os pressupostos apresentados pelo MCER e almejando disponibilizar um material que possa ser utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento de programas de ensino-aprendizagem de línguas, o PCIC (2006, s/p) divide-se em seis níveis: A1/A2 (inicial), B1/B2 (avançado) e C1/C2 (superior). Conhecidos como Níveis Comuns de Referência, essas subdivisões estão em relação direta com os descritores apresentados no MCER (2001). Os níveis correspondentes à etapa inicial são considerados como de aproximação; os correspondentes à etapa avançada, como de aprofundamento; e os referentes à etapa superior, como de consolidação.

Tendo o aluno como o principal referencial no desenvolvimento de seu material, os objetivos do PCIC (2006, s/p) foram definidos tendo em vista três dimensões: a) o aluno como agente social, capaz de desenvolver-se em situações habituais de comunicação, b) o aluno como falante intercultural, capaz de estabelecer relações entre sua cultura de origem e a cultura hispânica e c) o aluno como aprendiz autônomo, responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Essas três dimensões estão em correspondência direta com uma das principais dimensões, se não a principal, apresentada no MCER, intitulada *competências gerais do indivíduo*. Em tal dimensão, são apresentados tópicos referentes à consciência intercultural, à capacidade de aprender e à competência existencial.

Dentro de cada um dos níveis comuns de referência estabelecidos no PCIC (2006), o material apresentado subdivide-se em 5 componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural e de aprendizagem.

3.1 Componente Gramatical

Dentro desse componente, há uma subdivisão em três tópicos: gramática, pronúncia e ortografia. Tais tópicos também podem ser encontrados dentro do MCER, que os apresenta em subitens pertencentes à dimensão classificada como *competências comunicativas da língua*. No que diz respeito à gramática, o inventário apresentado pelo PCIC (2006, s/p) corresponde ao que se considera o modelo *standard* do espanhol atual, dando ênfase à variedade setentrional do espanhol da Espanha. No entanto, afirma-se que a variedade geoletal da língua não deixou de ser considerada. No que se refere à pronúncia, afirma-se que o ensino deve ser pautado tendo em vista a interação comunicativa, acompanhada, posteriormente, de um domínio de traços como sílaba, acento, ritmo, entonação. Assim como o MCER (2001), o enfoque, aqui, também está orientado à ação. No que tange ao tópico correspondente à ortografia, as principais bases de referências foram as obras *Ortografía de la lengua española*, da *Real Academia Española*, e o *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005). Vale ressaltar que, de acordo com o PCIC (2006, s/p), a natureza prescritiva do ensino da ortografia ainda é causa de grande resistência por parte dos profissionais de ensino de línguas, tornando a presença de tal componente praticamente inexistente em sala de aula. Um aluno que saiba que, diferentemente da língua portuguesa, na língua espanhola, palavras com a terminação *-umbre* são sempre femininas (ex.: *la costumbre*) e as terminadas em *-aje* são sempre masculinas (ex.: *el coraje*), estará fazendo uso de um conhecimento gramatical da língua, por exemplo.

Abaixo está reproduzido parte do que é sugerido no PCIC (2006, s/p) no que diz respeito ao tópico da gramática. O conteúdo refere-se aos gêneros do substantivo indicado para aprendizes do nível A1.

Gramática

Gêneros do substantivo

Masculino em -o y femenino em -a: *amigo, vecino, libro, amiga, vecina, casa.*

Masculino / feminino:

- Vocales que no sean -o / -a: *el peine, la muerte.*
- Consonante: *el árbol, la catedral, la solución, el corazón.*

Femenino em -o

Procedente de una abreviación: *la moto / motocicleta, la foto / fotografía, la radio / radiodifusión.*

Heteronímia

el padre / la madre, el hombre / la mujer.

3.2 Componente Pragmático-discursivo

Tal componente está subdividido nos seguintes tópicos: 1) Funções, 2) Táticas e estratégias pragmáticas e 3) Gêneros discursivos e produtos textuais. Tendo em vista, além do MCER, o documento do Nível Umbral², em que se considera que o conhecimento de uma língua deve ser voltado para o objetivo final de capacitar o aluno a usá-la, minimamente, nas diversas situações cotidianas e nos mais diversos temas habituais, o primeiro tópico diz respeito às *Funções da língua*, aqui entendidas como tudo aquilo que se pode realizar mediante a utilização da língua, como descrever, perguntar, rejeitar, expressar sentimentos, etc. No que diz respeito ao tópico *Táticas e estratégias pragmáticas*, leva-se em conta a capacidade de o usuário de uma língua adaptar seu discurso tendo em vista seu interlocutor, o contexto em que se dá a comunicação e os propósitos envolvidos no discurso. Por fim, *Gêneros e produtos discursivos* é o tópico voltado para o reconhecimento e a produção dos diferentes gêneros textuais (descrição, narração, exposição, argumentação). O (re)conhecimento das características e dos objetivos pertencentes aos diferentes gêneros do texto possibilitaria uma interação comunicativa de maior eficácia. Mais uma vez, tal componente apresenta relação direta com o que o MCER classifica como *competência pragmática*, tópico pertencente à dimensão referente às competências comunicativas da língua. Um usuário de uma língua pode direcionar uma mesma pergunta a interlocutores distintos e de forma distinta. Se um locutor A tem como interlocutor B alguém de estreita relação, poderá fazer o seguinte pedido: *¿Puedes prestarme tu bolígrafo?* Ao passo que se a mesma pergunta fosse direcionada a um interlocutor sem vínculo próximo, a forma mais adequada seria: *¿Podría usted prestarme su bolígrafo, por favor?* Esse discernimento diz respeito ao domínio de táticas e estratégias pragmáticas da língua, por exemplo.

Abaixo, está representado parte do que é proposto no PCIC (2006, s/p) no tópico referente às *Funções*, relacionado ao item ‘pedir informação’ e tendo como referente o aprendiz de nível A1.

² Documento elaborado por Jan Ate Van Ek, com o intuito de servir como um marco de referência comum com objetivos de planificação do ensino-aprendizagem de línguas na Europa. Foi criado em 1975 e aplicado, primeiramente, para a língua inglesa. De acordo com o próprio autor, deu-se a denominação *umbral (threshold)* por referir-se ao nível mais baixo de domínio de uma língua estrangeira.

Funções

Pedir informação

Persona

¿Quién es?

[señalando con un gesto]

¿Cómo te llamas?

¿Cómo se llama tu hermano?

Cosa

¿Qué es esto?

[señalando con un gesto]

Lugar

¿Dónde.?

¿Dónde vives?

¿Dónde trabajas?

Nacionalidad

¿De dónde eres?

Actividad

¿Qué haces?

¿A qué te dedicas?

¿Cuál es tu profesión?

Cantidad

¿Cuántos.?

¿Cuántos años tienes?

¿Cuántas lenguas hablas?

Hora

¿Qué hora es?

Razón, causa

¿Por qué.?

¿Por qué estudias español?

Proponiendo alternativas

¿... o...?

¿Té o café?

3.3 Componente Nocional

Subdivide-se em a) noções gerais e b) noções específicas. De acordo com o PCIC (2006, s/p), as noções gerais dizem respeito a determinados conhecimentos que um falante pode necessitar de acordo com o contexto em que se dê um ato comunicativo. São consideradas aqui noções de tipo existenciais, quantitativas, espaciais, temporais, qualitativas. Um brasileiro, ao informar a um turista que a população brasileira está em torno de 200 milhões de habitantes, demonstra que possui conhecimento de noções gerais a respeito do país, mais precisamente noções quantitativas, ao passo que informar que o estado de Pernambuco está situado na região nordeste do Brasil demonstraria uma noção espacial. Já as noções específicas dizem respeito a detalhes mais concretos e imediatos de situação comunicativa, relacionados a interações, transações e temas definidos dentro de um ato comunicativo. Neste tópico, estabeleceu-se um total de 20 temas, dentre os quais se encontram alimentação, trabalho, relações pessoais, identidade pessoal, etc. A escolha dos temas se deu tendo como parâmetro os âmbitos assinalados no MCER (pessoal, público, profissional e educativo). Um aprendiz brasileiro de língua espanhola, por exemplo, ao participar de uma atividade de descrição, se refere a uma colega utilizando termos como *alta, delgada, rubia, pelo rizado y lleva gafas*. Essas informações

demonstram o conhecimento de noções específicas relacionadas às características físicas de uma pessoa. Novamente, há a menção de que a escolha de tal inventário centrou-se na variedade centro-norte da Espanha, devido à impossibilidade de abranger todas as variedades cultas da língua. Além disso, trata-se de uma lista de caráter aberto, destinada como um material de cunho orientativo. Fazendo-se um paralelo com o MCER, esse componente se aproxima aos tópicos tratados como *conhecimento de mundo* e *conhecimento sociocultural*, ambos pertencentes aos *conhecimentos gerais do indivíduo*.

Abaixo, está representado parte do que é proposto no PCIC (2006, s/p) referente ao tópico de *Noções gerais* (medidas) e *Noções específicas* (características físicas), respectivamente, tendo como destinatários os alunos situados na etapa A1 de aprendizagem.

Noções Gerais

Tamaño: *grande, pequeno, largo, corto, alto, bajo.*

Distancia: *metro(s), kilómetro(s).*

Velocidad: *rápido, lento, despacio.*

Peso: *delgado, gordo.*

Noções específicas

Características físicas: *ser ~ alto/bajo/gordo/ delgado/guapo/feo; ser ~ rubio/moreno; tener el pelo ~ rubio/moreno/blanco; llevar/tener ~ barba/bigote/gafas; tener los ojos ~ claros/oscuros/azules/ verdes/negros/marrones; tener los ojos ~ grandes/pequeños.*

3.4 Componente Cultural

Em estreita relação com os tópicos que o MCER classifica como conhecimento sociocultural e consciência intercultural, o PCIC (2006, s/p) apresenta esse componente subdividido-o em cinco tópicos: a) conhecimentos gerais dos países hispânicos, onde são incluídos conhecimentos a respeito de geografia, população, governo, meios de comunicação, religião, etc; b) acontecimentos e protagonistas do passado; c) produtos e criações culturais, envolvendo conhecimentos relacionados à literatura, cinema, música, arquitetura, dentre outros; d) saberes e comportamentos socioculturais, que se referem às condições de vida e organização social, relações interpessoais, identidade coletiva e estilo de vida; e e) habilidades e atitudes interculturais, em que se inclui a assimilação dos saberes culturais, interação cultural, atitudes, etc. O objetivo deste componente é proporcionar ao aluno uma visão geral acerca dos referentes constitutivos da cultura hispânica. O critério adotado partiu da seleção de conteúdos que resultassem necessários em situações de interação comunicativa. Ter conhecimento de que Gabriel García Márquez é um dos grandes autores da literatura mundial, colombiano, ganhador do prêmio Nobel e autor de obras como *Cem anos de solidão* e *O amor nos tempos do cólera* faz parte de conhecimentos culturais básicos da cultura hispano-americana.

Abaixo, está representado um modelo de parte do que é sugerido no PCIC (2006, s/p) referente ao tópico de *Conhecimentos gerais dos países hispânicos* (Geografia física) e *Saberes e comportamentos socioculturais* (Unidade familiar: conceito e estrutura), respectivamente, tendo como destinatários os alunos de nível A1.

Conhecimentos gerais dos países hispânicos

Geografía física

Climas

- Estaciones: *duración, ausencia de estaciones en algunos países, estación de lluvia, ausencia de fenómenos climáticos como la nieve en algunas latitudes.*
- Imágenes asociadas al invierno en los distintos países hispanos.
- El desierto y la selva como símbolos de diferencias climáticas.
- Uso de las escalas termométricas Celsius y Fahrenheit según el país.

Particularidades geográficas

- Accidentes geográficos con proyección internacional: los Andes, el río Amazonas, el golfo de México, la Pampa, el Salto del Ángel, el lago Titicaca, el istmo de Panamá, el estrecho de Gibraltar.

Saberes e comportamentos socioculturais

La unidad familiar: concepto y estructura

- Concepto y tipos de unidad familiar: *familias de dos/tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios.*
- Tipos de vínculos que unen a las parejas: *matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho.*
- Concepto de familia política: *suegros, yernos, nueras, cuñado.*

3.5 Componente de Aprendizagem

O PCIC (2006, s/p) apresenta o componente relacionado aos procedimentos de aprendizagem subdividindo-o em cinco tópicos: a) Planificação e controle do próprio processo de aprendizagem; b) Processamento e assimilação do sistema da língua; c) Regulação e controle dos fatores afetivos; d) Regulação e controle da capacidade de cooperação; e) Uso estratégico de procedimentos de aprendizagem na realização de tarefas. Tal componente tem correspondência direta com a dimensão que o MCER classifica como as *competências gerais do indivíduo*, em que as características pessoais de cada aprendiz, seus valores, sua visão de mundo, sua abertura a novas experiências, dentre outros fatores, é fator contribuinte no aprendizado de uma língua estrangeira e sua respectiva cultura.

De acordo com o PCIC (2006, s/p), “é o aluno o único responsável pelo desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem, mediante o uso consciente dos procedimentos que se propõem a partir do programa de ensino”. Portanto, caberia aos docentes a aplicação de tarefas visando objetivos, parâmetros e características específicas de acordo com o fim que se quer alcançar, de maneira consciente. Ao passo que ao aluno caberia o desenvolvimento de estratégias na realização das tarefas, que, de acordo com o PCIC (2006), são sempre conscientes e intencionais, dirigidas a um determinado objetivo de aprendizagem. Um aprendiz de língua

espanhola que apresenta dificuldades em relação à memorização do vocabulário referente ao vestuário, adota como estratégia de aprendizagem a confecção de cartazes em que associa palavras à imagens, contribuindo para uma memorização mais eficiente. Isso representaria uma estratégia de aprendizagem adotada individual e conscientemente por tal aprendiz. Tal componente apresenta relação direta com o que o MCER classifica como *capacidade de aprender* (saber aprender), situado dentre os tópicos pertencentes às *competências gerais do indivíduo*.

Abaixo está representado um fragmento do que é sugerido no PCIC (2006, s/p) referente aos tópicos *Planificación y control del propio proceso de aprendizaje (ensayo y práctica)* e *Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas (monitorización del proceso)*, respectivamente, indicados para aprendizes de nível A1.

Planificación y control del propio proceso de aprendizaje

Ensayo y práctica

Repetición

Repetición recurrente (oral o escrita) de lo que se lee, oye, ve, etc.

Ejemplos de aplicación

- *Escuchar algo varias veces (de una grabación) y repetir en voz alta o en silencio (repetiendo mentalmente).*
- *Leer un pasaje (por ejemplo unas instrucciones) varias veces con diferentes propósitos (captar la idea principal, reparar en los detalles, etc.).*
- *Decir o escribir un ítem (exponente, oración, palabra, paradigma, etc.) repetidas veces hasta automatizarlo.*
- *Asociar los ítems que se repiten a un determinado ritmo o cadencia.*
- *Imitar a un hablante nativo (entonación, pronunciación, gestos; estilo de escritura, modelos de texto, etc.).*
- *Ensayar una secuencia de exponentes funcionales antes de mantener una conversación transaccional.*

Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas

Monitorización del proceso

- Control de la atención.
- Control del uso óptimo y eficaz de los aprendizajes propios (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.).
- Control y regulación de las emociones y reacciones propias.
- Comprobación, verificación, corrección y ajuste de los resultados o productos intermedios.
- Control de las decisiones tomadas en relación con los procedimientos empleados (asimilación y procesamiento, gestión de los factores afectivos, cooperación).
- Seguimiento global (antes, durante y después) de las operaciones y decisiones que entraña la realización de la tarea.

Ejemplos de procedimientos

- *Emitir mensajes para sí mismo con el fin de mantener la atención sobre la tarea e ignorar eventuales distractores.*
- *Comprobar y verificar la eficacia de los procedimientos empleados.*
- *Activar el «oído lingüístico» o la «vista lingüística» para comprobar cómo «suena» o «queda» el producto intermedio que se va obteniendo a lo largo del proceso.*
- *Contrastar los resultados o los productos intermedios (comprensión o producción) con los resultados o productos de hablantes competentes.*
- *Prestar atención a las reacciones del cuerpo («tomarse la temperatura emocional»).*

Embora adote uma nomenclatura distinta ao MCER (2001), é possível considerar que, de certa maneira, a proposta de reproduzir em conteúdos de aplicação prática aquilo que é sugerido por tal documento é consideravelmente alcançada pelo PCIC (2006). É possível constatar que, no que diz respeito aos cinco componentes apresentados, os conteúdos sugeridos estão centrados basicamente em duas das dimensões apresentadas pelo MCER: as *competências gerais do indivíduo* e as *competências comunicativas*. Subentende-se que o contexto de uso da língua seja algo inerente ao processo comunicativo. Pode-se concluir que, enquanto o MCER se propõe a estabelecer as linhas gerais para o desenvolvimento de programas de ensino e de livros didáticos, o PCIC (2006) se propõe a ser o ponto de partida para tal fim. Em outras palavras, pode-se considerar que o MCER (2001) orienta a respeito do QUE fazer, enquanto que o PCIC (2006) dá maior ênfase ao COMO fazer. Em tese, a partir da elaboração de tais documentos, haveria os subsídios necessários para que a elaboração de materiais didáticos e programas de ensino-

aprendizagem de línguas se realizasse de maneira mais coerente e eficaz. O próximo passo deste trabalho será verificar que grau de relação há entre aquilo que é proposto nos livros didáticos de língua espanhola aqui avaliados e o que é sugerido pelo PCIC (2006), a fim de comprovar se tal documento foi, a princípio, utilizado como um instrumento de referência na confecção desse tipo de material didático. Em seguida, o foco deste trabalho será direcionado à avaliação do *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros* (DSal, 2006), a fim de estabelecer quais informações apresentadas pelo PCIC (2006) podem ser tratadas lexicograficamente, ou seja, em um dicionário de língua, e de que maneira tais segmentos informativos são disponibilizados aos usuários de tal obra lexicográfica. Ambas as análises sempre tendo como referencial um aprendiz em etapa A1 de aprendizagem de língua espanhola.

4 OS LIVROS DIDÁTICOS À LUZ DO PLANO CURRICULAR CERVANTES

De acordo com De Nardi (2007, p.84), tanto em escolas de línguas estrangeiras quanto no ensino regular, o aprendizado de línguas estrangeiras no Brasil ainda é bastante pautado pela utilização do livro didático em sala de aula, uma vez que parte considerável dos professores encontra nesse tipo de material uma espécie de guia que exerce influência direta no planejamento e organização das aulas. Eres Fernández et al. (2012, p.p. 13-14), em um amplo trabalho de catalogação dos materiais didáticos de ensino de língua espanhola disponíveis no mercado brasileiro, refere-se a uma pesquisa realizada por Eres Fernández (2009) feita com 84 professores de língua espanhola em que foi possível constatar que 95% dos docentes entrevistados optam pela utilização de algum tipo de material didático no ensino de língua espanhola. Desse total, 82% dos pesquisados têm como preferência a utilização do livro didático, vindo, em seguida, o uso de dicionários (60%) e de gramática (34,5%).

É possível constatar, portanto, que a presença do livro didático, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, incluindo aqui a língua espanhola, ainda é notória, fazendo com que esse tipo de material didático continue representando uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de idiomas. No presente trabalho, a análise de livros didáticos restringiu-se ao sumário das obras selecionadas, com o intuito de averiguar o grau de correspondência destes com os conteúdos propostos no Plano Curricular Instituto Cervantes (PCIC, 2006), afim de comprovar se, minimamente, os conteúdos oferecidos por tais manuais têm como referencial

teórico o que é apresentado pelo PCIC (2006). Vale lembrar que cada um dos livros didáticos aqui pesquisados utiliza uma nomenclatura distinta daquela utilizada no PCIC (2006). No entanto, fazem referência aos mesmos componentes (por exemplo: PCIC → componente gramatical; *Aula Internacional* → recursos gramaticales; *Etapas plus* → contenidos lingüísticos). A seleção dos livros didáticos aqui analisados baseou-se nos seguintes critérios:

- a) Material didático destinado a estudantes em etapa inicial de aprendizagem da língua espanhola, ou seja, nível A1;
- b) Livros utilizados em cursos livres de língua espanhola.

Em relação a esse segundo critério, foram selecionadas somente as obras utilizadas pelas instituições de ensino que disponibilizaram dados referentes ao número de alunos matriculados anualmente no aprendizado de língua espanhola. A fim de manter uma posição de imparcialidade, tais instituições serão mencionadas como Instituição A, Instituição B e Instituição C, respectivamente. De acordo com os dados disponibilizados, a Instituição A conta com cerca de 760 alunos matriculados para o curso de língua espanhola anualmente, a Instituição B, com aproximadamente 600 alunos, e a Instituição C estima em 600 o número de alunos matriculados por ano. Tais livros didáticos são os seguintes:

4.1 *Etapas Plus- Acceso A1/2013 (Instituição A)*

O material é composto por um livro do aluno, um livro de exercícios e um CD-ROM. De acordo com sua introdução, tem como objetivo um enfoque orientado à ação. É dividido em seis unidades e, respectivamente, seis temas centrais: *cosas del primer día, cosas de familia, cosas de casa, cosas de ciudades, cosas del tiempo libre, cosas cotidianas*. Dentro de cada uma das unidades, há ainda uma divisão contendo as seguintes seções: *contenidos funcionales, contenidos lingüísticos, contenidos léxicos, contenidos culturales, tareas*. Não há apêndice ao final do livro. Abaixo, está representado o índice da referida obra e, destacado em cor vermelha, aqueles conteúdos que têm correspondência com o que é proposto pelo PCIC (2006):

Unidad 1 Cosas del primer día		
Contenidos funcionales:	Contenidos lingüísticos:	Contenidos léxicos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntar información personal y presentarse: nacionalidad, edad, lengua, profesión y dirección. ● Saludar y despedirse. ● Comunicarse en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1ª y 2ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos <i>ser, tener, llamarse, dedicarse a</i> y <i>hablar</i>. ● Interrogativos: <i>dónde, cómo y qué</i>. ● Alfabeto. ● <i>¿Cómo se dice...?</i> ● <i>¿Qué significa...?</i> ● <i>Más despacio/alto, por favor.</i> ● <i>¿Puedes repetir?</i> ● Números del 1 al 1000. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Profesiones. ● Países y nacionalidades. ● El aula.
		Contenidos culturales:
		<ul style="list-style-type: none"> ● Países de habla hispana. ● Nombres y apellidos.

Unidad 2 Cosas de familia		
Contenidos funcionales:	Contenidos lingüísticos:	Contenidos léxicos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Presentar a una tercera persona: nacionalidad, edad, lengua, profesión y dirección. ● Describir el físico de una persona. ● Describir el carácter de una persona. 	<ul style="list-style-type: none"> ● 3ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos <i>ser, tener, llamarse, dedicarse a</i> y <i>hablar</i>. ● Preguntas y respuestas para presentar a otra persona. ● Adjetivos de descripción física y de carácter. ● Algunas reglas de fonética y ortografía. ● Adjetivos posesivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La familia. ● Descripción física. ● Descripción de la personalidad.
		Contenidos culturales:
		<ul style="list-style-type: none"> ● La familia hispana.

Unidad 3 Cosas de casa		
Contenidos funcionales:	Contenidos lingüísticos:	Contenidos léxicos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntar y dar direcciones. ● Describir la casa. ● Describir muebles y objetos, y decir donde están. ● Expresar estados de ánimo y físicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La diferencia <i>hay-está</i> para preguntar y dar direcciones. ● Preposiciones y locuciones para localizar. ● El artículo determinado e indeterminado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimientos. ● Muebles y habitaciones de una casa. ● Vocabulario para hablar de los estados de ánimo y físicos.
		Contenidos culturales:
		<ul style="list-style-type: none"> ● Los intercambios de casa.

Unidad 4 Cosas de ciudades		
Contenidos funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ● Preguntar por la habilidad para hacer algo. ● Preguntar por el conocimiento de algo. ● Describir ciudades. ● Expresar opiniones y deseos. ● Hacer la compra. ● Expresar la existencia y la falta de algo. ● Mostrar escepticismo. ● Argumentar y presentar un contraargumento. 	Contenidos lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ● <i>¿Sabes...? ¿Conoces...?</i> ● <i>¿Qué? ¿Cuál?</i> ● Adjetivos para descripción de ciudades. ● <i>La diferencia es-está-tiene para describir.</i> ● <i>Creo que...</i> ● <i>Me gustaría saber...</i> ● Frases para ir al supermercado. ● <i>Algo, nada, alguno, alguna...</i> ● <i>No sé, pero...</i> ● <i>Sí, es verdad/puede ser, pero...</i> 	Contenidos léxicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Comida y bebida. ● Envases y medidas. ● Tiendas.
		Contenidos culturales: <ul style="list-style-type: none"> ● De las tiendas de ultramarinos a las grandes superficies. ● Las tiendas de los inmigrantes.

Unidad 5 Cosas del tiempo libre		
Contenidos funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar del tiempo libre. ● Pedir comida y bebida en el bar. ● Preguntar el precio. 	Contenidos lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ● 1ª persona del presente de indicativo. ● Preguntas y respuestas para desenvolverse en un bar: <i>¿Qué va/n a tomar?; Yo, un/una...; ¿Cuánto es?; ¿Algo más?</i> 	Contenidos léxicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los días de la semana. ● Ocio y tiempo libre. ● Objetos del bar. ● Comidas y bebidas.
		Contenidos culturales: <ul style="list-style-type: none"> ● El tiempo libre de los jóvenes españoles. ● Los bares como relación social.

Unidad 6 Cosas cotidianas		
Contenidos funcionales: <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar de hábitos cotidianos: qué hacemos en un día normal. 	Contenidos lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> ● Adverbios de frecuencia. ● Morfología del presente de indicativo. ● Exponentes para expresar la hora: <i>¿Qué hora es? Son las...</i> 	Contenidos léxicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los meses del año. ● Verbos de acciones cotidianas.
		Contenidos culturales: <ul style="list-style-type: none"> ● Horarios y hábitos de los españoles y otros países hispanos. ● Diferentes tipos de familias.

4.2 Aula Internacional 1/2013 (Instituição B)

Em uma breve introdução, apresenta-se como objetivo deste livro didático oferecer aos aprendizes de língua espanhola um material capaz de abordar em sala de aula os enfoques comunicativos mais avançados. Apresenta nove unidades, cada uma abordando um tema específico: *Nosotros* (conocer a los compañeros de clase); *Quiero aprender español* (decidir qué queremos hacer en este curso de español); *¿Dónde está Santiago?* (hacer un concurso de conocimientos del mundo hispano); *¿Cuál prefieres?* (hacer la lista de cosas que necesitamos para pasar un fin de semana fuera y comprar en tiendas); *Tus amigos son mis amigos* (presentar y describir a una persona); *Día a día* (conocer los hábitos de nuestros compañeros y dar premios); *¡A comer!* (crear un menú del día y elegir los platos que nos gustan); *El barrio ideal* (imaginar y describir un barrio ideal); *¿Sabes conducir?* (elegir al candidato ideal para realizar un trabajo). Cada unidade é subdividida em três seções: *recursos comunicativos*, *recursos gramaticales* e *recursos léxicos*. Como apêndice, há exercícios extras correspondentes a cada uma das unidades do livro, além de uma parte intitulada *más gramática*, composta, basicamente, por regras gramaticais que possam auxiliar os alunos quando necessário. Assim como o *Etapas Plus*, acompanha CD-ROM. Abaixo, está reproduzido o índice da referida obra e, destacado em cor vermelha, aqueles conteúdos que têm correspondência com o que é proposto pelo PCIC (2006):

Unidad 1 Nosotros		
Conocer a los compañeros de clase		
Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Dar y pedir los datos personales. ● Saludar y despedirse. ● Recursos para preguntar sobre las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El género. ● Las tres conjugaciones: -ar, -er, -ir. ● Los verbos <i>ser</i>, <i>llamarse</i> y <i>tener</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los números. ● Nacionalidades. ● Profesiones. ● El abecedario.

Unidad 2 Quiero aprender español Decidir qué queremos hacer en este curso de español		
Recursos comunicativos <ul style="list-style-type: none"> ● Expresar intenciones. ● Explicar los motivos de lo que hacemos. ● Hablar de lo que sabemos hacer en distintos idiomas. 	Recursos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> ● El presente de indicativo. ● Algunos usos de <i>a, con, de, por, para</i> y <i>porque</i>. ● El artículo determinado: <i>el, la, los, las</i>. ● Los pronombres personales de sujeto. ● Graduar: <i>bien, bastante bien, regular, mal</i>. 	Recursos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ● Idiomas. ● Actividades de la clase de lengua. ● Actividades de ocio.

Unidad 3 ¿Dónde está Santiago? Hacer un concurso de conocimientos del mundo hispano		
Recursos comunicativos <ul style="list-style-type: none"> ● Describir lugares. ● Expresar existencia y ubicación. ● Hablar del clima. 	Recursos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> ● Algunos usos de <i>hay</i>. ● El verbo <i>estar</i>. ● El superlativo. ● <i>un/una/unos/unas</i>. ● Cuantificadores: <i>muy, mucho/mucha/ muchos/ muchas</i>. ● <i>Qué, cuál/ cuáles, cuántos/ cuántas, dónde, cómo</i>. 	Recursos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ● El tiempo. ● Geografía. ● Lugares de interés turístico.

Unidad 4 ¿Cuál prefieres? Hacer la lista de cosas que necesitamos para pasar un fin de semana		
Recursos comunicativos <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar objetos. ● Expresar necesidad. ● Comprar en tiendas: preguntar por productos, pedir precios, etc. ● Hablar de preferencias. 	Recursos gramaticales <ul style="list-style-type: none"> ● Los demostrativos: <i>este/ esta/ estos/ estas, esto</i>. ● <i>el/ la/los/las</i> + adjetivo. ● <i>Qué</i> + sustantivo, <i>cuál/ cuáles</i>. ● <i>Tener que</i> + infinitivo. ● El verbo <i>ir</i>. ● El verbo <i>preferir</i>. 	Recursos léxicos <ul style="list-style-type: none"> ● Los números a partir de 100. ● Los colores. ● Prendas de vestir. ● Objetos de uso cotidiano.

Unidad 5 Tus amigos son mis amigos Presentar y describir a una persona		
Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Hablar del aspecto y del carácter. ● Expresar y contrastar gustos e intereses. ● Preguntar sobre gustos. ● Hablar de relaciones personales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El verbo <i>gustar</i>. ● Los cuantificadores <i>mu</i>y, <i>bastante</i>, <i>un poco</i>. ● Los posesivos. ● <i>También/ tampoco</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La familia. ● Adjetivos de carácter. ● Música.

Unidad 6 Día a día Conocer los hábitos de nuestros compañeros y dar premios		
Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Hablar de hábitos. ● Expresar frecuencia. ● Preguntar y decir la hora. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El presente de indicativo de algunos verbos irregulares. ● Los verbos reflexivos. ● <i>Yo también/ Yo tampoco/ Yo sí/ Yo no</i>. ● <i>Primero/ Después/ Luego</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los días de la semana. ● Las partes del día. ● Actividades diarias.

Unidad 7 ¡A comer! Crear un menú del día y elegir los platos que nos gustan		
Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolverse en bares y restaurantes. ● Pedir y dar información sobre comida. ● Hablar de hábitos gastronómicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La forma impersonal con <i>se</i>. ● Los verbos <i>poner</i> y <i>traer</i>. ● Los pronombres de OD (<i>lo, la, los, las</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las comidas del día. ● Alimentos. ● Maneras de cocinar. ● Platos habituales en España y platos típicos del mundo hispano.

Unidad 8 El barrio ideal Imaginar y describir un barrio ideal		
Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Describir pueblos, barrios y ciudades. ● Hablar de lo que más nos gusta de un lugar. ● Pedir y dar información para llegar a un sitio. ● Expresar gustos y resaltar un aspecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuantificadores <i>algún, ningún, muchos</i>. ● Preposiciones y adverbios de lugar <i>a, en, al lado de, lejos, cerca...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Servicios y lugares de las ciudades. ● Adjetivos para describir un barrio.

Unidad 9 ¿Sabes conducir? Elegir al candidato ideal para realizar un trabajo		
Recursos comunicativos	Recursos gramaticales	Recursos léxicos
<ul style="list-style-type: none"> ● Hablar de experiencias pasadas. ● Hablar de habilidades y aptitudes. ● Hablar de cualidades y defectos de las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El pretérito perfecto. ● <i>Saber + infinitivo.</i> ● <i>Poder + infinitivo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Expresiones de frecuencia.</i> ● Adjetivos de carácter.

4.3 *Gente Hoy 1/2013 (Instituição C)*

Tendo em vista proporcionar aos seus usuários uma aprendizagem direcionada à comunicação em seus diferentes contextos, e com uma proposta de apresentar módulos de ensino mediante tarefas, o livro utilizado pelo Instituto Cervantes é dividido em 12 unidades: 1) *Gente que estudia español*; 2) *Gente con gente*; 3) *Gente de vacaciones*; 4) *Gente de compras*; 5) *Gente en forma*; 6) *Gente que come bien*; 7) *Gente que trabaja*; 8) *Gente que viaja*; 9) *Gente en la ciudad*; 10) *Gente y fechas*; 11) *Gente en casa*; 12) *Gente e historias*. Cada uma dessas unidades ainda é subdividida em cinco tópicos, que são: a) *Entrar en materia*, tópico voltado a oferecer ao aluno um primeiro contato com os temas e o vocabulário referente ao tema da unidade; b) *En contexto*, se propõe a apresentar documentos com imagens e textos similares aos que os alunos encontrarão em situações reais; c) *Formas y recursos*, em que o foco é voltado para aspectos gramaticais, a fim de demonstrar aos aprendizes como são utilizados e para que servem; d) *Tareas*, que tem como objetivo proporcionar a vivência em aula de situações de comunicação similares às da vida real; e) *Mundos en contacto*, que oferece informação e propostas para a reflexão a respeito da cultura hispânica. Os conteúdos apresentados buscam abranger as quatro habilidades essenciais no aprendizado de uma língua (compreensão auditiva, compreensão de texto, expressão oral e escrita), uma vez que, juntamente com o índice, há a apresentação de um pequeno quadro que apresenta as seguintes legendas: CE (comprensión escrita), CO (comprensión oral), EO (expresión oral), IO (interacción oral), EE (expresión escrita). Acompanha CD-ROM.

Abaixo, está a reprodução do sumário da referida obra e, destacado em cor vermelha, aqueles conteúdos que têm correspondência com o que é proposto pelo PCIC (2006):

1 gente que estudia español	2 gente con gente	3 gente de vacaciones
<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar nombres propios en una lista de clase. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un concurso sobre los países de habla hispana. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Edad, profesión y carácter de varias personas. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anuncio para la red de <i>couchsurfing</i>. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Folletos turísticos para elegir un viaje, intereses y preferencias. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anuncio de promoción turística de la ciudad de Cádiz.
<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expresar intereses respecto al español. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Numerales del 1 al 10. ● Artículo determinado. ● Concordancia de género y de número. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nombres de los países hispanohablantes. ● Intereses. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concurso televisivo (CO). 	<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entender información sobre las personas. ● Entender opiniones y valoraciones sobre las personas. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Edad, nacionalidad, estado civil, aficiones, estudios, profesión y carácter. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversaciones (CO). 	<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existencia y ubicación. ● Expresar gustos y preferencias. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● (A mí) me interesa, (a mí) me gusta/n, quiero. ● <i>Porque</i>. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La ciudad: lugares y servicios. ● Alojamiento. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Página <i>web</i> con información sobre una localidad española (CE). ● Anuncios (CE).
<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dar y entender un número de teléfono. ● Identificar países en un mapa. ● Deletrear. ● Recursos de control de la comunicación. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Numerales del 0 al 20. ● Grafía de algunos fonemas. ● Pronombres sujeto: morfología. ● Presente de indicativo del verbo <i>ser</i>. ● Artículos <i>el, la, los, las</i>. ● Demostrativos: <i>este/a/os/as; esto</i>. ● Nombres: flexión de género y de número. ● <i>Sí, no</i>. <p><u>Vocabulario</u></p>	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir y dar información personal: nombre, edad, profesión, nacionalidad, estado civil, relaciones de parentesco, carácter y aficiones. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presente de indicativo: <i>-ar, -er, -ir</i>. ● <i>Llamarse</i>. ● Posesivos: <i>mi, tu, su, mis, tus, sus</i>. ● Adjetivos: flexión de género y de número. ● <i>Muy, bastante, un poco, nada</i> + adjetivo. ● Numerales del 20 al 100. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Datos personales, carácter y 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Describir hábitos relativos a las vacaciones. ● Expresar gustos y preferencias. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Hay, tiene, está/n</i>. ● <i>Y, ni, también, tampoco</i>. ● <i>Querer, gustar</i>. ● <i>Tener</i>: presencia/ausencia del artículo. ● <i>Qué, (a) dónde, cuándo, cómo, (con) quién, cuántos/as</i>. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Turismo y vacaciones. ● Medios de transporte. ● Estaciones del año. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversaciones (CE, CO, IO). ● Test (CE).

<ul style="list-style-type: none"> • Nombres de las letras. 	<p>aficiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinaciones léxicas con <i>tener, tocar, jugar...</i> <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones (CO, IO). 	
<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer la lista de la gente de la clase averiguando datos de contacto y realizar presentaciones sobre los países hispanohablantes. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En un grupo, identificar a personas por el nombre. • Dar informaciones con diferentes grados de seguridad y expresar desconocimiento. • Nombres y apellidos en español. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Numerales del 1 al 20. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Intereses culturales. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista (EE) • Presentación (EE, EO) 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir a los invitados de una boda y hacer presentaciones a los compañeros. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender y dar información sobre personas. • Razonar una decisión. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque.</i> • <i>También.</i> • <i>Lo mismo/ la misma.</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reutilización y ampliación de lo presentado en secciones anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones (CO,IO). 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elegir entre varias ofertas para las vacaciones y planificarlas en grupo. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Referirse a fechas, a lugares, a alojamientos y a actividades. • Manifestar preferencias. • Llegar a un acuerdo. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Preferir/querer + infinitivo.</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meses. • Actividades en vacaciones. • Medios de transporte. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversaciones (IO) • Folletos turísticos (CE)
<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el estereotipo y la imagen parcial de las demás culturas, a partir de un texto y de una serie de imágenes del mundo hispano. • Primera sensibilización sobre los diferentes acentos del español. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a la diversidad cultural de las regiones y ciudades españolas, mediante un texto informativo y un mapa ilustrado con algunas características culturales y socioeconómicas de cada zona. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a los hábitos de vacaciones de los españoles, a partir de un texto informativo, y realizar una reflexión intercultural sobre los hábitos de la propia cultura.

<p>4 gente de compras</p>	<p>5 gente en forma</p>	<p>6 gente que come bien</p>
<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un centro comercial: identificar algunos comercios y productos. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compras para un viaje. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar los hábitos propios relacionados con la salud. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de televisión que ofrece consejos para estar en forma. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombrar y opinar sobre algunos alimentos españoles y latino-americanos. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una paella.

<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informarse sobre la existencia y el precio de un producto y sobre las formas de pago. ● <i>Valorar productos y precios.</i> <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Necesitar. Tener que + infinitivo.</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tiendas y productos (domésticos y de uso personal). <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lista de compras (CE). ● Tique de la compra (CE). ● Conversaciones (CO). 	<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entender y referirse a descripciones de posturas corporales. ● Preguntar y opinar sobre actividades relativas al ejercicio físico. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Partes del cuerpo humano. ● Actividades deportivas. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revistas: artículos de divulgación (CE). ● Entrevista radiofónica (CO, IO). ● Conversaciones (IO). 	<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compra de alimentos básicos. ● Pesos y medidas. ● Desenvolverse en un restaurante. ● Descripción y valoración de hábitos alimentarios. Recomendaciones. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Alimentos y envases. Cocina: ingredientes, platos y recetas. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menú de un restaurante (CE). ● Listas de la compra (CE). ● Entrevista periodística (IO, CE). ● Conversaciones (CO, IO).
<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preguntar el precio. ● Dar opiniones y razonarlas. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Numerales a partir de 100 y concordancia de los numerales. ● Demostrativos: formas neutra y formas concordadas. Uso deíctico. ● Presente de indicativo de <i>tener</i>. <i>Tener que + infinitivo.</i> ● <i>¿Cuánto cuesta/n?</i> ● <i>Un/ uno/ una</i>: formas y usos. ● Pronombres personales átonos de objeto directo (OD) y de objeto indirecto (OI). <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nombres de monedas. ● Colores. ● Ropas y objetos de uso personal. Adjetivos relativos al estilo en el vestir. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversaciones (IO). 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar sobre hábitos. ● Hacer recomendaciones y dar consejos. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presente de indicativo regular e irregular: <i>dormir, dar, ir, hacer, y o > eu, u > eu.</i> ● Verbos reflexivos: colocación del pronombre. ● <i>Es + adjetivo + infinitivo.</i> ● <i>Hay que + infinitivo.</i> ● Frecuencia: <i>siempre, todos los días, muchas veces, de vez en cuando, nunca...</i> ● Negación: <i>nunca + verbo, no + verbo + nunca.</i> ● Adverbios de cantidad: <i>muy, mucho, demasiado, más, menos.</i> ● Adjetivos: <i>mucho, -a, -os, -as, demasiado, -a, -os, -as.</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aspecto físico y actividades físicas. Partes del cuerpo. ● <i>Días de la semana.</i> ● Combinaciones léxicas con <i>levantar/se, poner/se y llamar/se.</i> <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista radiofónica (CO). ● Encuesta (EE, IO). 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedir en un restaurante. ● Solicitar y dar información sobre un plato: ingredientes, modo de preparación y orden habitual de consumo. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pesos y medidas. ● <i>Poco/ un poco de.</i> ● <i>Nada, ningún/ ninguna.</i> ● <i>Demasiado/ a/ os/ as, mucho /a/ os/ as, poco/ a/ os/ as, suficiente/s.</i> ● <i>Llevar + ingredientes.</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Platos típicos e ingredientes. ● Bebidas y envases. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Menú (CE). ● Conversaciones (CO, IO).

<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar regalos apropiados para algunas personas. Ponerse de acuerdo para adquirir lo necesario para una fiesta. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar sobre la existencia de objetos. ● Informar sobre la necesidad. ● Ofrecerse a hacer algo. ● Elegir un objeto y razonar la elección. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presente de indicativo de <i>poder</i>. ● Pronombres personales átonos OD y OI. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Regalos personales. ● En una fiesta: objetos y productos. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversaciones (CO, IO). ● Tabla (EE). 	<p>Tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar una guía para vivir 100 años sanos y felices. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lectura de textos: obtención de la información principal. ● Transmitir información de los textos leídos. ● Ponerse de acuerdo en los puntos más importantes. ● Elaborar una serie de recomendaciones. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Género de los sustantivos: <i>-ción, -dad, -oma, -ema</i>. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reutilización de lo aparecido en secciones anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Artículos periodísticos (CE). ● Guía con consejos (EE). ● Conversaciones (IO). 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recopilar las recetas de la clase en forma de 'libro de cocina'. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Informarse sobre un plato, a partir de un texto informativo, una receta, unas imágenes y una conversación. ● Dar y entender instrucciones. ● Escribir una receta y explicarla. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores de secuencia: <i>primero, después, luego, al final</i>. ● <i>Con, sin</i>. ● Forma impersonal con <i>se</i>. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ampliación de lo presentado en secciones anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Receta (CE, CO, EE). ● Conversaciones (CO, IO).
<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Aproximarse a los hábitos de vacaciones de los españoles, a partir de un texto informativo, y realizar una reflexión intercultural sobre los hábitos de la propia cultura. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conocer los horarios y las rutinas diárias más frecuentes en España, a partir de un reportaje periodístico. Contrastar con los del propio país. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Descubrir y comparar hábitos relacionados con la alimentación a partir de la lectura de un texto novelado. ● Asociar palabras con algunos alimentos y escribir un poema, a partir de la lectura de dos poemas.

<p>7 gente que trabaja</p>	<p>8 gente que viaja</p>	<p>9 gente de ciudad</p>
<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Valorar profesiones y decir qué están haciendo varias personas. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reportaje sobre una veterinaria. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usar una agenda para fijar una cita. ● Hacer una lista de objetos para viajar. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reportaje sobre un hotel rural. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar información con cuatro ciudades del mundo hispano. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cortometraje sobre la ciudad de Vitoria.
<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dar y entender información sobre experiencias. ● Entender anuncios de trabajo. 	<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entender referencias a lugares de una ruta y a acciones futuras. ● Fórmulas al teléfono. 	<p>En contexto</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Una encuesta: entender y responder. ● Hacer valoraciones, establecer prioridades personales e informar sobre

<ul style="list-style-type: none"> Opinar sobre ventajas y desventajas de las profesiones. Razonar opiniones y cualidades necesarias. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Nombres de profesiones. Perfiles profesionales y características asociadas. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Anuncios de oferta de empleo (CE). Entrevista de empleo (CO, IO). Reportaje radiofónico con entrevistas a profesionales (CO, IO). 	<p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Horas y fechas. <i>Todavía, todavía no, ya.</i> <i>Estar en, estar entre... y..., pasar por, llegar a, estar a x km de...</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Viajes, rutas. Enseñanza. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Texto informativo (CE). Folleto de escuela de idiomas (CE). Conversación telefónica (CO). 	<p>ellas.</p> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> La ciudad: servicios públicos (transportes, educación, sanidad...); cultura y ocio; ecología y clima; actividades comerciales e industriales; población, sociedad e historia. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Encuesta (CE). Textos enciclopédicos sobre ciudades (CE). Conversaciones (IO).
<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Informar sobre habilidades y valorarlas. Dar y pedir información sobre experiencias. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pretérito perfecto: morfología y uso asociado a la experiencia. Participios irregulares: <i>visto, hecho, escrito, dicho.</i> Frecuencia: <i>una vez, dos/tres... veces, muchas veces, varias veces.</i> Valoración: <i>bien, regular, mal.</i> Saber: presente de indicativo. Estar + gerundio. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Datos personales y experiencias relacionadas con la profesión. Aficiones y habilidades. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conversaciones (CO, IO). Fichas con datos de experiencia (CE). 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Pedir y dar información: hora y fecha. Fórmulas frecuentes en los hoteles. Rutas (distancias, medios, origen y destino). Hablar por teléfono. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>De...a, desde... hasta. En + medio de transporte.</i> Marcadores de futuro: <i>próximo/a, ...que viene.</i> <i>Ya, todavía, todavía no.</i> Interrogativas: <i>cuándo, cuánto, qué.</i> Dar información sobre la fecha y la hora. Hablar por teléfono. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Medios de transporte. Alojamiento en hoteles. Establecimientos. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Rótulos (CE). Conversaciones (CO, IO). 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Describir una ciudad. Hacer valoraciones y comparaciones. Expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo y ventajas e inconvenientes. Expresar gustos y deseos. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Comparar: <i>más/ menos... que, mejor, peor.</i> Superioridad: <i>el/la/los/las más...</i> Igualdad: <i>el/la/los/las mismo/a/os/as, tan... como, tanto/ a/ os/ as.</i> Oraciones de relativo: <i>que, en el/la/los/las que, donde.</i> <i>(A mí) me gusta/ me gustaría.</i> <i>(A mí) me parece que...</i> <i>Yo (no) estoy de acuerdo con...</i> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reutilización de lo aparecido en secciones anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conversaciones (CO, IO). Juego de lógica (CE).
<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> Seleccionar candidatos para diferentes puestos de trabajo. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Dar y entender información sobre perfiles profesionales. 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificar un viaje de negocios decidiendo vuelos y alojamientos. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Referirse a horarios. Obtener información sobre 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> Discutir los problemas de una ciudad y establecer prioridades en sus soluciones. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Hacer valoraciones.

<ul style="list-style-type: none"> ● Hacer una propuesta y razonarla. ● Aceptar o rechazar otras propuestas. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Datos personales: nombre y apellidos, edad, domicilio... ● <i>Curriculum</i> profesional: estudios, idiomas, experiencias de trabajo, carácter y aptitudes. ● Combinaciones léxicas: <i>tener experiència/ buena presencia/ conocimientos de..., saber tratar con..., ser responsable/ extrovertido...</i> <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Anuncio de oferta de empleo (CE). ● <i>Curriculum vitae</i> (CE, EE). 	<p>hoteles.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reservar billetes y hotel. ● Razonar ventajas e inconvenientes. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Ir a</i> + infinitivo. ● Marcadores temporales: <i>tarde/pronto, antes/ después de, de día/ de noche.</i> ● <i>Quisiera</i> + infinitivo. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reutilización de lo presentado en secciones anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Horarios (CE). Anuncios de hoteles (CE). Al teléfono (CO). Conversaciones (IO). Correos electrónicos profesionales (CE, EE). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer prioridades. ● Hacer propuestas y defenderlas. ● Mostrar acuerdo y desacuerdo. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Es urgente/fundamental...</i> + infinitivo. ● <i>Eso</i> (anafórico) ● <i>Lo más</i> + adjetivo + <i>es</i>. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reutilización y ampliación de lo aparecido en secciones anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reportaje periodístico (CE). ● Encuesta radiofónica (CO).
<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre el grado de igualdad del género en el mundo del trabajo en España, a partir de un texto informativo, un cuadro con porcentajes y una gráfica. ● Plantear la misma reflexión en la propia cultura del estudiante. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reflexionar sobre las diferencias culturales en el ámbito de las relaciones profesionales y sobre los malentendidos interculturales a partir de un artículo de opinión. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leer un artículo sobre las iniciativas para mejorar el sistema de transporte con soluciones poco contaminantes y más sostenibles en una megaciudad como Bogotá.

<p>10 gente y fechas</p>	<p>11 gente en casa</p>	<p>12 gente e historias</p>
<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar fechas y acontecimientos. ● Observar el pretérito indefinido. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concurso de conocimientos históricos. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elegir entre distintas ofertas de viviendas en Madrid. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Una agencia nos enseña un piso en alquiler. 	<p>Entrar en materia</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comentar los cambios que han sufrido muchos objetos de uso cotidiano. <p>Video</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Una persona cuenta los recuerdos de sus viajes.
<p>En contexto <u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referir y situar acontecimientos pasados en relación a películas y 	<p>En contexto <u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referirse a las partes de una casa y a su mobiliario. 	<p>En contexto <u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Relacionar información de diarios personales con acontecimientos

<p>actores de España y Latinoamérica.</p> <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trayectoria vital. ● Cine. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concurso televisivo (CO, CE). ● Paneles con preguntas (CE). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elegir mobiliario y equipamiento para una vivienda. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La vivienda: características, partes y mobiliario. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Catálogo (CE). ● Conversación (CO). 	<p>históricos. Fechar.</p> <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pretérito imperfecto regular. Formas irregulares <i>ser</i> e <i>ir</i>. ● Usos del imperfecto: circunstancias en un relato. Imperfecto de habitualidad. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acontecimientos históricos. Rutina cotidiana. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diarios personales (CE). ● Conversaciones (IO).
<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referir acontecimientos pasados relacionados o no con el presente. ● Evaluar momentos pasados. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pretérito indefinido de los verbos regulares. ● Pretérito indefinido de irregulares frecuentes: <i>ser, tener, estar, poder, hacer, venir</i>. ● Contraste de los usos del perfecto y del indefinido y marcadores del pasado. ● Preguntas sobre el pasado: <i>cuándo, en qué año, cuánto tiempo</i>. ● Marcadores temporales: <i>hoy, ayer, en + mes, en + estación, en + año, a los... años</i>. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reutilización de los contenidos anteriores. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conversaciones (CO, IO). Pies de foto (CE). Calendario de las fechas clave de la clase (CE). Juego de mesa sobre hechos históricos (CE, EE). 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comparar. ● Describir formas. ● Ubicar y dar instrucciones espaciales. ● Indicar rutas en transportes urbanos. ● Dar y anotar direcciones. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores espaciales: <i>a la derecha/ izquierda, al fondo, al lado de, delante de, hasta, allí</i>. ● Imperativo afirmativo. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La vivienda. ● Formas geométricas. ● El transporte. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Plano de transporte (CE). ● Direcciones (CO). 	<p>Formas y recursos</p> <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Describir condiciones de la vida en el pasado. ● Relatar acontecimientos en la vida de una persona y sus circunstancias. ● Recordar escenas del pasado. ● Reconstruir un relato. <p><u>Sistema formal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. ● Contraste entre el pretérito indefinido, el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto. <p><u>Vocabulario</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Verbos de movimiento. ● Escribir la biografía de una personalidad del mundo hispano. <p><u>Textos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diarios personales (CE). ● Conversaciones (IO). ● Historia ilustrada (cómic) (CE, CO).
<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escoger el año más importante para la clase, adivinar personajes históricos y decidir fechas históricas importantes. 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elegir vivienda para nosotros u otras personas. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buscar alojamiento. 	<p>Tareas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Escribir la biografía de una persona interesante. <p><u>Comunicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entender información sobre la

<p>Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Referir acontecimientos y situarlos en el tiempo. <p>Sistema formal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Recursos para situar acontecimientos pasados: acontecimiento + <i>fue en</i> + fecha, <i>en</i> + fecha + <i>hubo</i> + acontecimiento. <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acontecimientos históricos, políticos y sociales. <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Titulares de prensa (CE). ● Tarjetas de un concurso (CE). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Describir tipos de alojamiento. ● Expresar preferencias. ● Argumentar ventajas e inconvenientes. <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La vivienda: cualidades y equipamiento. ● Anuncios en páginas <i>web</i> (CE). ● Plano de una vivienda (CE). 	<p>identidade de un famoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconstruir una biografía. ● Buscar información y estructurar una pequeña biografía. <p>Sistema formal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores temporales: <i>durante</i>, <i>después de</i>, <i>en aquella época...</i> <p>Vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Itinerarios profesionales. ● Géneros literarios. <p>Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Biografía (CE). ● Conversación (CO).
<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Familiarizarse con una breve selección de la cronología de fechas clave en la historia de España. ● Crear una cronología sobre el país de origen del estudiante o sobre algún tema de su interés. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leer un artículo sobre la relación de los jóvenes españoles con la vivienda. ● Contrastar con la situación de los jóvenes en el país del propio estudiante. 	<p>Mundos en contacto</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fragmento de las memorias de Gabriel García Márquez. ● Citas.

Tendo em vista aquilo que é proposto no PCIC (2006) para estudantes de espanhol situados na etapa inicial de aprendizagem, ou seja, nível A1, em comparação com os conteúdos apresentados em cada um dos livros didáticos aqui analisados, é possível concluir que, em termos gerais, tais obras estão, parcialmente, em conformidade com aquele documento. O livro *Etapas Plus* (2013) apresentou uma correspondência estimada em 70% em relação ao que é proposto no PCIC (2006); ao passo que em *Aula Internacional* (2013) houve uma correspondência de 62% e em *Gente Hoy* (2013), 56,5%³. É importante mencionar que, dentre as três obras avaliadas, somente em *Gente Hoy* (2013) há uma seção especificamente voltada para as *tarefas*, uma das noções mais caras ao MCER (2001), juntamente com a noção do aprendiz como um agente social.

Considera-se que as obras aqui avaliadas estão parcialmente de acordo com o PCIC (2006) porque, como dito anteriormente, tal análise restringiu-se apenas ao sumário de cada um dos livros, visto que a prioridade de pesquisa no presente trabalho será voltada ao *Diccionario*

³ A estimativa dos percentuais aqui apresentados foi calculada tendo em vista o total de itens apresentados em cada um dos sumários dos livros didáticos analisados em relação ao número de itens assinalados em vermelho, ou seja, correspondentes ao PCIC (2006).

Salamanca- Español para extranjeros (DSal, 2006). Uma análise mais aprofundada dos conteúdos e tarefas propostos demandaria, por si só, um trabalho científico à parte.

5 O DICIONARIO SALAMANCA À LUZ DO PLANO CURRICULAR CERVANTES

De acordo com os dados apresentados na pesquisa de Eres Fernández (2009) anteriormente citada, é possível constatar que, em um âmbito geral, em se tratando da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, dentre os docentes que têm como hábito a utilização de material didático, o dicionário ainda representa uma ferramenta bastante presente em sala de aula (utilizado por 60% dos professores), atrás somente do uso de livros didáticos (utilizado por 82% dos docentes pesquisados). Bugueño Miranda (2007, p.97) considera que “deposita-se no dicionário uma fé como ente sancionador e, nesta condição, espera-se que o dicionário seja uma autoridade”. Tal fato demonstra que esse instrumento ainda permanece sendo visto como um importante auxiliar no aprendizado do idioma, servindo de referência tanto para os professores quanto para seus discentes. Isso denota a importância que deve ser dada no momento da concepção de uma obra lexicográfica e, conseqüentemente, nas informações apresentadas àqueles que possam recorrer a uma consulta linguística. Por isso, de acordo com Bugueño Miranda (2004/2005, p.19), os dicionários “devem ser concebidos com objetivos e público-alvo específicos”.

Tendo em vista os componentes constitutivos do PCIC (2006), visto no tópico 2 deste trabalho, é possível considerar que as informações do referido documento que são passíveis de ser tratadas lexicograficamente, ou seja, em um dicionário, envolvem os seguintes componentes: Nocial (Noções gerais e Noções específicas), Pragmático-discursivo (Funções e Táticas e estratégias pragmáticas) e Gramatical (Gramática, Pronúncia e Ortografia). No que diz respeito ao componente Nocial como um todo e ao tópico de *Táticas e estratégias pragmáticas*, o dicionário pode contribuir basicamente na disponibilização de um vocabulário, auxiliando um aprendiz de língua espanhola a fim de que possa expandir sua competência léxica. O vocabulário disponibilizado pelo *Diccionario Salamanca* (DSal, 2006) receberá um tratamento mais cuidadoso em 5.2.1. No que se refere ao tópico das Funções, uma obra lexicográfica pode, através do oferecimento de exemplos, auxiliar seus usuários em construções sintáticas. O verbo *gustar* é um bom indicativo disso. DSal (2006, s.v. *gustar*) apresenta, como exemplo de uma das

acepções do verbo, a construção sintática *A mí me gusta la playa*. Tal exemplo é de bastante valia para um estudante brasileiro de espanhol, evitando um possível equívoco de um aprendiz, que poderia, ainda sob influência de sua língua materna, construir uma sentença como **Yo gusto de la playa*. No que concerne ao componente Gramatical, podem ser oferecidos segmentos informativos referentes à classe gramatical das palavras, formação de plural, ortografia, pronúncia, etc. Tais segmentos informativos podem auxiliar um aprendiz no reforço de sua competência gramatical.

No presente trabalho, o escopo da análise do *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros* (DSal, 2006) se restringirá aos seguintes tópicos: 1º) o vocabulário que compõe tal obra lexicográfica e os tipos de unidades léxicas que tal dicionário lematiza (ver em 4.2.1), 2º) as soluções adotadas nos casos em que uma palavra permite mais de uma possibilidade ortográfica (ver em 5.2.2) e 3º) o sistema de remissões apresentado pelo dicionário em determinadas situações, a fim de constatar a eficácia, ou não, de tal procedimento, sempre tendo em vista um aprendiz brasileiro de língua espanhola em etapa inicial de aprendizagem (ver em 5.2.3). Tal análise será construída tendo em vista a correlação entre aquilo que é apresentado na parte introdutória de tal dicionário, componente tecnicamente conhecido como *Front Matter*, com os segmentos informativos que são, de fato, disponibilizados aos seus consulentes nos demais componentes constitutivos de um dicionário e que serão apresentados a seguir.

5.1 Componentes canônicos de um dicionário

Bugueño Miranda; Farias (2009b, p.43) atribuem a um dicionário semasiológico, ou seja, aquele em que se parte do significante em direção ao significado, um conjunto obrigatório de estruturas, ou seja, os componentes canônicos, que são: macroestrutura, microestrutura, e medioestrutura, além do *front matter*.

5.1.1 Macroestrutura

Hartmann; James (2002, s.v. *macrostructure*) consideram tal componente como sendo a lista total à qual permite ao compilador e ao usuário localizar informação em uma obra de referência⁴. Bugueño Miranda (2002/2003, p.99) afirma que “cuánta información (número de

⁴ [The overall list structure which allows the compiler and the user to locate information in a reference work]

palabras) un diccionario contenga corresponde a su macroestructura, es decir, el conjunto total de palabras o entradas que tal léxico contenga”. Esse componente é tradicionalmente segmentado em uma macroestrutura quantitativa e em uma macroestrutura qualitativa. De acordo com Bugueño Miranda; Farias (2009, p.45), por definição quantitativa entende-se a densidade macroestrutural que a obra deve possuir, ou seja, a quantidade de lemas que devem conformar a nomenclatura de uma obra lexicográfica. Já a composição macroestrutural qualitativa pode ser entendida por: a) tipos de unidades léxicas que podem ser lematizadas (afixos, abreviaturas, siglas, acrônimos, etc.); b) a solução polissêmica ou homonímica adotada em cada caso; c) o tratamento dado àquelas palavras que apresentam variantes ortográficas e d) a escolha de uma disposição lemática (cf. Bugueño Miranda; Farias, 2009, p.46). Zanatta (2010, p.95) considera que esses dois parâmetros de seleção macroestrutural devem ser aplicados tendo em vista o tipo de obra pretendido e o público-alvo ao qual estará destinada.

5.1.2 Microestrutura

Hartmann; James (2002, s.v. *microstructure*) definem a microestrutura de um dicionário como o desenho interno de uma unidade de referência, a qual pode oferecer informações como definição da palavra, pronúncia, etimologia, gramática⁵. Nessa mesma linha, Bugueño Miranda; Farias (2009, p.51), consideram que tal constituinte pode ser definido como o conjunto ordenado de todas as informações que constituem um verbete. Esse componente é segmentado em um comentário de forma e um comentário semântico. Fazendo referência à concepção saussureana do signo linguístico, o comentário de forma diz respeito ao signo-lema enquanto significante e, de acordo com Bugueño Miranda (2009, p.61), dentro do conjunto de informações do comentário de forma é possível destacar as informações referentes à prescrição ortográfica, divisão silábica, classe morfológica, etc. Já o comentário semântico diz respeito ao signo-lema enquanto significante e apresenta informações tais como a definição, exemplos, sinônimos. Zanatta (2010, p.103) considera que é justamente no componente microestrutural o lugar em que se armazenam o maior número de informações de caráter normativo. O conjunto total das informações presentes no comentário de forma e no comentário semântico representa o Programa Constante de Informações (pci) de um dicionário. Bugueño Miranda; Farias (2008, p.7), afirmam que, além do

⁵ [The internal design of a reference unit. (...) the microstructure provides detailed information about the head-word, with comments on its formal and semantic properties (spelling, pronunciation, grammar, definitions, usage, etymology)]

tipo de dicionário, o pci deve estar determinado por outras duas variáveis: a) a categoria morfológica á qual pertence o signo-lemma e b) a função e o público-alvo do dicionário. Conforme Bugueño Miranda (2009, p.p. 61- 62), para compreender a composição da microestrutura de um dicionário semasiológico, é necessário considerar os seguintes parâmetros: a) o tipo de unidade léxica lematizada, b) o pci definido para cada tipo de verbete, c) a densidade conferida a cada segmento informativo e d) a(s) função(ões) que o verbete possa vir a cumprir.

5.1.3 Medioestrutura

O componente medioestrutural diz respeito ao sistema de remissões presentes em uma obra lexicográfica. Bugueño Miranda; Zanatta (2010, p.84) consideram que a medioestrutura é o componente que permite a procura de informação entre outros “sentidos” que não a progressão de cima para baixo (nível macroestrutural) e/ou da esquerda para a direita (nível microestrutural). O sistema de remissões de um dicionário deve se justificar tendo em vista dois propósitos: a) a não repetição de informação aos usuários e b) a ampliação do conjunto de informações que os consulentes procuram em uma obra (cf. Martínez de Sousa, 1995, s.v. *remisión*). Para tal constituinte, Bugueño Miranda; Zanatta (idem, p.85) propõem os seguintes princípios axiomáticos: 1. Uma referência medioestrutural deve levar o usuário rapidamente à informação que o dicionário deseja fornecer: a referência medioestrutural deve obedecer sempre a um único movimento; 2. Uma referência medioestrutural deve ser sempre elucidativa: a referência deve ser compreendida pelo usuário tanto pela motivação do impulso como pela meta de remissão proposta; e 3. Uma referência medioestrutural deve ser sempre funcional: a referência medioestrutural deve acarretar um ganho para o usuário.

5.1.4 *Front Matter*

O *Front Matter* corresponde à parte introdutória de uma obra lexicográfica. Hartmann; James (2002, s.v. *front matter*) definem tal constituinte como sendo aquele que precede a seção da lista de palavras central, apresentando informações tais como prefácio, tabela de conteúdos, lista de abreviaturas, guia do usuário, gramática, etc⁶. Fornari (2008, p.3) assegura que esse

⁶ [Those component parts of a dictionary’s macrostructure which precede the central word-list section. Examples of such ‘preliminaries’ in general dictionaries may include: title page, copyright page and imprint, acknowledgements and dedication, foreword or preface, table of contents, list of contributors, list of abbreviations and/or illustrations

componente tem como função organizar e explicar o conteúdo de uma obra lexicográfica. De acordo com a autora (idem, p.5), o *Front Matter* de um dicionário deve cumprir duas funções básicas: a) Oferecer ao leitor um panorama sobre o objetivo que o dicionário pretende cumprir; e b) Funcionar como um manual de instruções acerca da utilização do dicionário por parte do usuário. As informações dispostas na introdução devem estar em conformidade com o perfil de usuário definido. À concepção de *Front Matter*, Fornari (idem, p.7) acrescenta os conceitos de abrangência e de concisão. O termo ‘abrangência’ relaciona-se à qualidade daquilo que é exposto em tal componente e o seu teor de relevância e de informabilidade. Isso significa que o conteúdo informativo apresentado deve estar alicerçado pelas seguintes características: 1º) aquilo que é dito deve ser relevante para o usuário e 2º) deve ter a capacidade de informar a respeito da estrutura e dos conteúdos do dicionário. Já o termo ‘concisão’ está relacionado à questão da quantidade das informações, ou seja, o *Front Matter* deve informar e auxiliar de forma direta e objetiva, procurando alcançar o maior poder de síntese possível, representando uma espécie de guia de uso, para que os consulentes possam tirar o máximo proveito durante uma consulta linguística. Bugueño Miranda; Farias (2008 apud ZANATTA 2010, p. 101) consideram tal componente essencial tendo em vista que, em primeiro lugar, informa ao usuário a respeito do que esperar da obra e, em segundo lugar, representa uma espécie de manual de instruções a quem o consulta.

A princípio, a concepção de um dicionário semasiológico deveria concretizar-se tendo em vista uma relação direta e harmoniosa entre esses quatro componentes canônicos, adequando os segmentos informativos apresentados de acordo com o público-alvo definido no *Front Matter* e com os objetivos que a obra pretende alcançar junto aos seus usuários.

5.2 Análise do *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros* (DSal, 2006)

5.2.1 Componente Macroestrutural

No que diz respeito à sua macroestrutura quantitativa, foi possível constatar que o *Diccionario Salamanca* (DSal, 2006) almeja realizar uma descrição da língua espanhola atual,

used, pronunciation key, USER’S GUIDE, notes on thenature, history and structure of the language, dictionary grammar].

aquela utilizada no uso cotidiano dos falantes nativos⁷. Portanto, tal obra lexicográfica se propõe, a princípio, a refletir o léxico do espanhol contemporâneo, ou seja, a norma real da língua. Com o objetivo de comprovar tal afirmação, foi feita uma avaliação a partir da escolha aleatória de um intervalo lematizado contendo 53 signos-lemma da referida obra, a fim de aferir se as palavras lematizadas correspondem ou não ao léxico realmente utilizado pelos falantes. De acordo com consulta realizada por meio do *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA)⁸, foi possível constatar que há um número considerável de palavras lematizadas que apresentam frequência excessivamente baixa⁹ no *corpus*, tais como: *sirga* (12 casos), *sirte* (3 casos), *sisar* (2 casos), *sisón* (2 casos), *sitar* (12 casos). Além disso, houve casos em que as palavras registradas sequer apresentaram documentação no CREA, tais como s.v. *sirgar* e s.v. *sisebuta*. Em pesquisa ao *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE)¹⁰, foi possível verificar que algumas dessas palavras podem ser consideradas anacrônicas na língua espanhola. S.v. *sirga*, por exemplo, apresentou 143 casos registrados, sendo que a maioria destes (59) foi datada no ano de 1782, sendo o caso mais recente pertencente ao ano de 1960. S.v. *sirte* constou em 38 casos, a maioria datados no século XVIII e o registro mais atual do ano de 1964. S.v. *sisón* apresentou 17 casos, sendo a maior parte referente ao século XVII e com registro mais recente em 1958. Portanto, é possível afirmar que DSal (2006) incorpora em sua macroestrutura palavras que apresentam registros pouco frequentes na atualidade do idioma, indo de encontro ao que propõe em sua parte introdutória, ou seja, a não inclusão de tais termos.

Levando-se em conta o intervalo lematizado analisado, do total de signos-lemma registrados, 41,5% apresentaram pouca frequência no *corpus*. A partir desses dados, é possível aferir, portanto, que DSal (2006) não cumpre integralmente com a proposta inicial de registro exclusivo

⁷[Además de las palabras generales del léxico actual del español, sin arcaísmos ni dialectalismos, el usuario encontrará: los hispanoamericanismos más generales (...); los neologismos actuales más frecuentes (...); las abreviaturas y siglas más comunes (...); un conjunto de sinónimos y antónimos (...); numerosas locuciones (...); los refranes más utilizados en la lengua actual; (...) ejemplos que aclaran las definiciones (...)] DSal (2006/p. V).

⁸ O CREA armazena uma ampla variedade de registros escritos e orais produzidos em todos os países de língua espanhola datados entre 1975 e 2004.

⁹ Para a presente pesquisa, convencionou-se considerar palavras de baixa frequência aquelas que apresentaram uma considerável discrepância em relação à frequência de palavras usuais na língua espanhola, como, por exemplo, o artigo indefinido *un*, que apresentou 1.680.337 casos registrados; a preposição *con*, com 1.488.314 ocorrências; e o substantivo *amigo*, com um registro de 19.559 casos.

¹⁰ O CORDE é um *corpus* textual que conta com cerca de 250 milhões de registros que abrange desde os primórdios da língua espanhola até o ano de 1974.

do léxico atual da língua espanhola, tornando parte considerável de sua macroestrutura quantitativa um reflexo não condizente com a contemporaneidade do idioma.

Em relação a sua macroestrutura qualitativa, é possível verificar que tal dicionário registra em sua nomenclatura unidades léxicas tais como afixos, abreviaturas, siglas, palavras compostas, fraseologias, variantes ortográficas (este último tipo de unidade léxica será tratado no tópico referente à Microestrutura, em 5.2.2). Além disso, enquadram-se nesse tópico também aqueles casos em que uma palavra apresenta formas homônimas, situações em que o lexicógrafo deve optar ou por uma solução homonímica ou por uma solução polissêmica. Em estreita proximidade com as situações de homonímia, há também a necessidade de se adotar soluções referentes à homofonia. Vejamos, primeiramente, de que maneira tais unidades léxicas são disponibilizadas em DSaI (2006).

No que diz respeito à inclusão de afixos, DSaI (2006) afirma, em seu *Front Matter*, que foram lematizados aqueles considerados tradicionais¹¹. Como exemplos, podemos citar:

a- o **an-** (se usa *an-* ante vocal) *pref.* Significa ‘sin’, ‘que carece de’ y forma adjetivos y sustantivos a partir de sustantivos: *normal – anormal, moral – amoral, aerobio – anaerobio, moralidad – amoralidad.*

DSaI (2006, s.v. *a-* o *an-*)

-ura *suf.* **1** Significa ‘calidad propia de’ y forma sustantivos a partir de adjetivos: *alto – altura, dulce – dulzura.* **2** (-dura, -tura) Significa ‘resultado de’ y forma sustantivos a partir de verbos: *calentar – calentura, andar – andadura, abreviar – abreviatura.* **3** (-dura, -tura) Se refiere a u objeto concreto y forma sustantivos a partir de verbos: *mondar – mondadura, envolver – envoltura.*

DSaI (2006, s.v. *-ura*)

¹¹ [observaciones esquemáticas sobre los principales prefijos y sufijos tradicionales] DSaI (2006, p.VI).

No que tange à lematização de siglas e abreviaturas em sua Macroestrutura, DSaI (2006) adotou como critério norteador aquelas consideradas as mais comuns na imprensa espanhola contemporânea¹². Dentre as siglas e abreviaturas registradas estão:

ESO *s.f.* PEDAG. Sigla de <Enseñanza Secundaria Obligatoria>, España: *La ESO abarca cuatro cursos, desde los doce a los dieciséis años.*

DSaI (2006, s.v. *ESO*)

izq. o izqdo., da. *abr.* <Izquierdo>, <Izquierda>.

DSaI (2006, s.v. *izq. o izdo., da.*)

No tratamento de lemas homônimos pertencentes a classes gramaticais distintas, o dicionário adotou uma solução homonímica, apresentando-os em verbetes individuais, diferenciando-os de acordo com sua categoria gramatical¹³. Podemos verificar isso nos seguintes exemplos:

especular *adj.* ELEVADO. Del espejo o que se refleja en él: el brillo especular de sus ojos iluminaba mi vida.

DSaI (2006, s.v. *especular*)

especular *v. tr./ intr.* **1** Pensar <una persona> en [una cosa]: *Especuló sobre la salida del conflicto. No vale la pena especular sobre cómo solucionarlo.* SIN. Reflexionar. **II v. intr.** **2** Hacer <una persona> suposiciones sobre [una cosa]: *Especuló con su cargo. Estuvieron especulando sobre la posibilidad de abrir un nuevo negocio.* **3** Comprar <una persona> [una cosa que se supone va a subir de precio] para luego venderla y obtener beneficio de ello: *Especuló con unos terrenos que había comprado a bajo precio y ganó mucho.* **4** Usar <una persona> [un recurso a su alcance] para obtener un beneficio no comercial: *Ha*

¹² [las abreviaturas y siglas más comunes de la prensa española contemporánea] DSaI (2006, p.VI).

¹³ [Los lemas homónimos no se numeran. Se distinguen por su categoría gramatical] DSaI (2006, p.VI)

especulado con las confidencias de su amigo para ganarse al jefe.

DSal (2006, s.v. *especular*)

tejar v. tr. Poner <una persona> tejas en la cubierta de [una construcción]: *La casa ya está acabada, sólo falta tejarla.*

DSal (2006, s.v. *tejar*)

tejar s.m. Lugar donde se fabrican tejas y ladrillos: *Cerca de Salamanca hay varios tejares antiguos.*

DSal (2006, s.v. *tejar*)

No entanto, nos casos em que os lemas homônimos pertencem à mesma categoria gramatical, DSal (2006) adota uma solução polissêmica, apresentando seus diferentes significados em um único verbete, como podemos averiguar no exemplo abaixo representado:

cura s.f. Acción de curar, limpiar una herida para desinfectarla y que sane: *El médico le hizo varias curas en la pierna. Hay que hacerle una cura diaria.* **2** Tratamiento, método curativo: *cura de sueño, cura de reposo, cura de adelgazamiento. He estado en un balneario haciendo una cura de salud.* **3** Curación: *Esa enfermedad no tiene cura.*¹¹ s.m. **4** Sacerdote católico: *cura de almas, cura de misa, cura párroco. Hoy día los curas no suelen llevar sotana.* FR. Y LOC. **No tener** ~ COLOQUIAL ; INTENSIFICADOR. Ser incorregible <una persona>: *Su tacañería no tiene cura. Este muchacho no tiene cura, siempre será igual de inocente.*

DSal (2006, s.v. *cura*)

No que diz respeito ao tratamento de fraseologias, afirma-se que a busca desse tipo de unidade léxica em tal obra lexicográfica pode ser realizada partindo de qualquer uma das palavras-chave (aqui consideradas substantivo, adjetivo e verbo), assegurando que esse tipo de

consulta remeterá o usuário para a entrada em que é apresentada uma definição¹⁴. A seguir estão reproduzidos dois exemplos apresentados em DSaI (2006): ‘*agua de colonia*’ e ‘*de pura cepa*’.

agua 7 ~ de colonia Colonia.

DSaI (2006, s.v. *agua*)

colonia 8 Líquido compuesto de agua, alcohol y sustancias aromáticas: *Se echó un poco de colonia para oler bien. agua* de ~.*

DSaI (2006, s.v. *colonia*)

puro, a FR. Y LOC. **de pura cepa***.

DSaI (2006, s.v. *puro, a*)

cepa FR. Y LOC. **de pura ~** [Persona] que tiene los rasgos característicos del lugar o de la clase a la que pertenece: *Me considero un madrileño de pura cepa. Quique es un corredor de pura cepa.*

DSaI (2006, s.v. *cepa*)

A respeito dos lemas homófonos, DSaI (2006) afirma que, quando houver tal situação, se chamará a atenção do usuário demonstrando, entre parênteses, a palavra que apresenta a mesma sonoridade daquela que está sendo consultada¹⁵. Tal recurso pode ser visto nos exemplos que seguem:

varón (*diferente de barón*) *s.m.* Persona del sexo masculino: *Tiene ocho hijos: cuatro varones y cuatro mujeres.* SIN. hombre. (...)

DSaI (2006, s.v. *varón*)

barón, nesa *s.m./f.* **1** Título nobiliario que en España es inmediatamente inferior al de vizconde. (...)

DSaI (2006, s.v. *barón, nesa*)

¹⁴ [Las frases y locuciones fijas o semifijas se busca por cualquiera de sus palabras clave (substantivo, adjetivo, verbo), ya que el sistema de remisiones conduce al usuario a la entrada del diccionario en la que están definidas. Así: *hacer novillos* puede buscarse por *hacer* y por *novillos*, aunque sólo esté definida en *hacer*] DSaI (2006, p.VII).

¹⁵ [Advertencia sobre otro lema homófono: Se llama la atención al usuario sobre los lemas homófonos, si existen. Así: *ola* (diferente de *hola*). DSaI (2006, p.VII)]

botar (diferente de votar) v. tr.1 Hacer saltar <una persona> [un balón]: *botar el balón. El niño botaba la pelota.* (...)

DSal (2006, s.v. *botar*)

votar (diferente de botar) v. tr./ intr. 1 Dar <una persona> su voto [a otra persona o a una opción]: *Podrás votar a los dieciocho años. Votaré por el mejor. Votaré al partido de la oposición.* (...)

DSal (2006, s.v. *votar*)

No caso dos exemplos acima transcritos, é possível perceber que, tanto em s.v. *votar* como em s.v. *botar*, há a indicação dos respectivos lemas homófonos. Já em s.v. *barón*, *-nesa* não é apresentada ao usuário a indicação a respeito do lema homófono s.v. *varón*, contradizendo com a informação prestada em seu *Front Matter* acerca desse tipo de unidade léxica. Tal referência é somente registrada em s.v. *varón*, que indica a existência do correspondente homófono, s.v. *barón*. Portanto, DSal (2006) não adota um procedimento sistemático e condizente com o que propõe em sua introdução a respeito dos lemas homófonos.

5.2.2 Componente Microestrutural

No escopo do presente trabalho, a análise microestrutural se restringirá ao caso das variantes ortográficas. Na língua espanhola, como geralmente ocorre em todas as línguas, é possível encontrar casos em que uma palavra pode ser representada, ortograficamente, por mais de uma maneira. Diante de uma situação como essa, caberia ao lexicógrafo, a princípio, a responsabilidade de adotar critérios que servissem de parâmetros para que fosse possível estabelecer, de maneira coerente, qual forma ortográfica deveria ser considerada como sendo aquela de maior prestígio (*type*) e qual seria a variante ortográfica, ou a forma menos prestigiada (*token*).

No que diz respeito ao tratamento dado àquelas palavras que apresentam variantes ortográficas, DSal (2006) afirma, em sua parte introdutória, que foi adotado o critério da

frequência para se determinar qual seria a forma ortográfica preferencial e, conseqüentemente, sua variante. Tendo em vista tal critério, quando uma consulta ao dicionário recai em uma variante ortográfica considerada de menor prestígio, por exemplo, ao consulente seria apresentada uma remissão direcionando-o àquela forma ortográfica considerada canônica. Juntamente com a forma *type*, é apresentada, mais uma vez, sua variante antecedida pela conjunção *o*. A primeira das formas ortográficas apresentadas seria aquela considerada preferencial¹⁶. No entanto, as soluções adotadas em determinados casos se mostraram contraditórias ao que é apresentado no *Front Matter* do dicionário em questão. Vejamos os exemplos a seguir:

caleidoscopio *s.m.* Calidoscopio

DSal (2006, s.v. *caleidoscopio*)

calidoscopio *o caleidoscopio* *s.m.* Instrumento óptico en forma de tubo con un agujero en un extremo, por donde se mira, y espejos inclinados y fragmentos de vidrios de colores en el fondo cerrado, que forma diferentes figuras geométricas cada vez que se mueve: *mover el calidoscopio. La combinación de imágenes es infinita en el calidoscopio. La vida es como un calidoscopio, repetida y siempre diferente.*

DSal (2006, s.v. *calidoscopio* *o* *caleidoscopio*)

computadora *s.f.* Computador

DSal (2006, s.v. *computadora*)

computador *s.m.* INFORM. Ordenador, máquina que trata la información o que realiza procesos lógicos y matemáticos con gran rapidez: *memoria de un computador, teclado del computador.*

DSal (2006, s.v. *computador*)

¹⁶ [Quando uma palavra tiene varias formas, como *spot/espot*, puede buscarse por culaquiera de ellas: la entrada de la menos frecuente remite a las más frecuente. En ésta aparece un lema doble con dos formas separadas por la conjunción *o*. La primera forma es la preferible: *austríaco* *o* *austriaco*]. DSal (2006, p.VI)

moka *s.m.* Moca.

DSal (2006, *s.v. moka*)

moca *s.m.* **1** Variedad de café muy estimada. **2** Crema de repostería elaborada con café, mantequilla, vainilla y azúcar: *helado de moca*.

DSal (2006, *s.v. moca*)

Nas situações acima reproduzidas, DSal (2006) determinou como formas ortográficas preferenciais (*type*) *s.v. calidoscopio*, *s.v. computador* e *s.v. moca*, respectivamente. Levando-se em consideração a afirmação de que o critério que seria adotado para estabelecer, quando necessário, uma forma *type* frente uma forma *token* seria de acordo com a frequência de cada palavra, foi realizada uma consulta ao CREA, a fim de verificar se, de acordo com o número de registros apresentados em tal *corpus*, haveria uma coerência nas escolhas apresentadas pelo dicionário aos seus usuários. Feito isso, foi possível constatar que, nesses casos, DSal (2006) determinou como *type* as formas ortográficas que apresentaram um número de registros menor em comparação com as formas ortográficas consideradas variantes (*token*). De acordo com os registros do CREA, *s.v. calidoscopio* apresentou 26 casos, enquanto que *s.v. caleidoscopio* obteve 101 casos. Em *s.v. computador*, o número apresentado foi de 996 ocorrências, frente a 1.612 casos em *s.v. computadora*. No caso de *s.v. moca*, houve o registro de 4 casos, contra 10 casos de *s.v. moka*.

A contradição em tais escolhas acentua-se ainda mais quando recorremos ao *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005). De acordo com tal obra, a forma ortográfica *calidoscópico* (considerada preferencial por DSal (2006)) é admitida, porém é considerada menos frequente no uso¹⁷. Em relação à forma ortográfica *computador* (de maior prestígio para DSal (2006)), o DPD (2005) considera que a forma feminina é considerada a preferencial pela maioria dos países da América Latina, esclarecendo que a variante masculina tem sua preferência restrita ao Chile e à Colômbia¹⁸. DSal (2006) parece apresentar maior coerência no caso de *s.v. moca*, que, de acordo

¹⁷ [Se admite también la forma *calidoscopio*, menos frecuente en el uso] DPD (2005, *s.v. caleidoscopio*).

¹⁸ [Estas formas son las usadas mayoritariamente en el español de América, por influjo del inglés *computer*. Según las zonas, existen distintas preferencias: en la mayoría de los países de América se prefiere el femenino *computadora*, mientras que el masculino *computador* es de uso mayoritario en Chile y Colombia. En

com o DPD (2005, s.v. *moca*), seria a forma ortográfica tradicional na língua espanhola, uma vez que a outra possibilidade válida, *moka*, origina-se de um influxo da língua francesa¹⁹.

DSal (2006) apresenta outra situação contraditória na maneira assistemática em que são apresentadas as soluções para esses tipos de unidades léxicas. Em s.v. *caleidoscopio*, por exemplo, o dicionário remete o consulente à forma ortográfica *calidoscopio*, considerada preferencial. Aqui, juntamente com a forma *type*, é lematizada também sua variante, fazendo jus ao que havia sido determinado na introdução de tal dicionário, embora se possa questionar tal medida. Já nos casos apresentados em s.v. *computadora* e s.v. *moka*, há também a remissão para as formas ortográficas consideradas preferenciais, s.v. *computador* e s.v. *moca*, respectivamente. No entanto, não há menção alguma a respeito da existência de uma variante ortográfica, solução que seria a mais adequada, porém que se contradiz ao que é estabelecido. Em 5.2.3 será possível verificar a adoção de uma terceira solução, em que DSal (2006) remete o usuário de uma forma considerada *token* em direção à forma *type* e, aqui, ao invés de apresentar uma paráfrase explanatória, oferece uma solução sinonímica, obrigando seu consulente a um novo deslocamento.

A partir da exposição desses dados, é possível aferir que, em determinadas situações, não há uma coerência em DSal (2006) no que diz respeito, em um primeiro momento, à correlação entre o critério (da frequência) estabelecido em seu *Front Matter* e a escolha, em certos casos, de uma forma ortográfica preferencial (*type*) e sua respectiva variante (*token*), uma vez que, de acordo com os dados apresentados pelo CREA e reforçados pelo DPD (2005), tal obra lexicográfica estabelece, por vezes, como forma canônica aquelas que apresentam um grau de frequência menor no *corpus* em comparação com as formas ortográficas consideradas menos prestigiadas. Em um segundo momento, foi possível constatar a falta da adoção de um procedimento padrão em relação às soluções apresentadas para tais tipos de unidades léxicas, fazendo com que as informações disponibilizadas em tais situações corram o risco de ser pouco elucidativas e funcionais aos seus consulentes.

España se usa preferentemente el término ordenador, tomado del francés ordinateur] DPD (2005, s.v. *computador*, -*ra*).

¹⁹ [Esta es la grafía tradicional en español, aunque también se emplea, y es válida, la grafía de influjo francés *moka*] DPD (2005, s.v. *moca*).

5.2.3 Componente Medioestrutural

De acordo com Bugueño Miranda; Zanatta (2010, p.p. 86-87), dentre os segmentos informativos macro- e microestruturais que requerem o auxílio de procedimentos medioestruturais estão: o tratamento das variantes ortográficas, a informação referente à sinonímia e antonímia, e a apresentação de expressões idiomáticas e colocações.

No que diz respeito ao tratamento das variantes ortográficas, apresentado em 8.2.1, foi possível verificar que DSal (2006), em determinadas situações, não adota um procedimento padrão nas soluções apresentadas aos seus usuários. Em síntese, foi possível constatar contradições em dois tópicos específicos:

1º) Em alguns casos, DSal (2006) determina como forma ortográfica de maior prestígio (*type*) aquelas que, de acordo com o CREA, apresentam um grau de frequência menor em relação à forma ortográfica considerada como variante, ou menos prestigiada (*token*), contradizendo com o critério (da frequência) apresentado como norteador na adoção de uma solução para esse tipo de situação em seu *Front Matter*;

2º) Em determinadas situações, o dicionário avaliado no presente trabalho remete o usuário da forma ortográfica considerada de menor prestígio em direção àquela estabelecida como preferencial (*type*), apresentando, nesse segundo momento, as duas possibilidades de ortografia (sendo que a primeira é aquela considerada *type*) e, logo em seguida, a definição correspondente. No entanto, em outros momentos há, novamente, a remissão da forma considerada *token* para a forma *type* sem que haja a indicação, nesse segundo momento, da existência de uma variante ortográfica, solução que seria a mais aconselhável, porém divergente do critério apresentado na introdução de tal obra lexicográfica.

No que tange à apresentação de fraseologias, DSal (2006) adota como solução um procedimento medioestrutural para não repetir informação, lematizando tais tipos de unidades léxicas como subentradas em que o lema é sistematicamente substituído pelo sinal [~] e encabeçando com um asterisco a entrada na qual é apresentada a paráfrase explanatória, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

cabelludo, da *adj.* Del cabello. **cuero***~.

DSal (2006, s.v. *cabelludo, da*)

gramatical *adj.* De la gramática: *regla gramatical, ejercicios gramaticales. categoría**~.
2 Que se atiene a las reglas de la gramática: *construcción gramatical.*

DSal (2006, s.v. *gramatical*)

pómez *s.f.* Se usa en la LOC. **pedra***~.

DSal (2006, s.v. *pómez*)

Essa solução mostrou-se ser, a princípio, um procedimento padrão adotado em DSal (2006) e correspondente com aquilo que é apresentado em seu *Front Matter*, onde afirma que nos casos em que haja frases e locuções fixas ou semifijas se poderá buscar por qualquer uma das palavras-chave (substantivo, adjetivo ou verbo), uma vez que um sistema de remissões direcionará o usuário à entrada em que é apresentada uma paráfrase explanatória²⁰.

Outra situação em que, recorrentemente, DSal (2006) emprega um procedimento medioestrutural a fim de poupar informação é o de apresentar sinônimos ao invés de paráfrases explanatórias. Tal método pode ser comprovado nas situações a seguir:

desembarque *s.m.* Desembarco.

DSal (2006, s.v. *desembarque*)

gritadera *s.f.* COL.; COLOQUIAL. Griterío.

DSal (2006, s.v. *gritadera*)

limaco *s.m.* Babosa.

DSal (2006, s.v. *limaco*)

²⁰ [Las paráfrases y locuciones fijas o semifijas se buscan por cualquiera de sus palabras claves (sustantivo, adjetivo, verbo), ya que un sistema de remisiones conduce al usuario a la entrada del diccionario en la que están definidas. Así: *hacer novillos* puede buscarse por *hacer* y por *novillos* (...)] DSal (2006, VII).

A respeito da utilização de sinonímia em substituição a uma paráfrase explanatória, Bugueño Miranda; Zanatta (2010, p.90) consideram que, em primeiro lugar, tal solução “deve ser evitada ao máximo, por não constituírem os sinônimos ‘definições verdadeiras’”. Em segundo lugar, porque, geralmente, “o procedimento é inconsciente e nem sempre claro”. Além disso, é possível verificar que, em grande parte desses casos, não há indicação alguma que explicita ao usuário que aquilo que está sendo-lhe apresentado seja, em realidade, um sinônimo, e não uma definição propriamente dita. Além de correr o risco de converter-se em uma solução pouco elucidativa, oferece pouco ganho a um consulente leigo em conhecimentos lexicográficos. Além disso, a análise de DSal (2006) apresentou caso ainda mais complexo. Vejamos o exemplo que segue:

foete *s.m.* AMÉR. Fuede.

DSal (2006, s.v. *foete*)

fuede o **foete** *s.m.* AMÉR. Látigo.

DSal (2006, s.v. *fuede* o *foete*)

Em s.v. *foete*, o consulente é remetido, em um primeiro momento, para s.v. *fuede*. Portanto, trata-se de um caso de variantes ortográficas, em que há uma remissão da forma ortográfica considerada variante para aquela determinada como preferencial. No entanto, nesse segundo momento, onde supostamente deveria ser apresentada ao consulente uma paráfrase explanatória, o dicionário adota como solução a indicação de um sinônimo, s.v. *látigo*, forçando o consulente a mais um deslocamento em busca da solução de seu problema e contrariando uma das premissas básicas apresentadas anteriormente no que diz respeito ao tema: uma referência medioestrutural deve levar o usuário rapidamente à informação que o dicionário deseja fornecer: a referência medioestrutural deve obedecer sempre a um único movimento.

De acordo com a avaliação do componente medioestrutural de DSal (2006), é possível considerar que, em determinados casos, as soluções medioestruturais adotadas por tal obra lexicográfica podem não ser satisfatoriamente elucidativas e funcionais aos seus usuários. Em primeiro lugar, por não haver uma sistematicidade no emprego de tais procedimentos. Em

segundo lugar, por estar em contradição com aquilo que é apresentado em seu *Front Matter* e, por último, por não haver indicação alguma ao consulente diferenciando, por exemplo, variantes ortográficas de sinônimos. Além disso, deve-se considerar que, de maneira geral, o usuário que recorre a um dicionário está em busca de uma rápida solução para seu problema e não tem a obrigatoriedade de estar a par de conhecimentos lexicográficos que lhe permitam interpretar esses tipos de situações que aparecem diante de si.

6 CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou averiguar, em um primeiro momento, a correlação existente entre as propostas apresentadas no Plano Curricular Instituto Cervantes (PCIC) e os conteúdos oferecidos nos livros didáticos voltados para o ensino-aprendizagem de língua espanhola. Em um segundo momento, almejou estabelecer, a partir das informações apresentadas nos componentes que constituem o PCIC, de que maneira uma obra lexicográfica poderia auxiliar um aprendiz de língua espanhola (nesse caso estudante brasileiro de nível A1) no aprendizado do idioma, estabelecendo quais são as informações que podem ser apresentadas em um dicionário semasiológico de língua e de que forma esses segmentos informativos são disponibilizadas aos consulentes. Para isso, recorreu-se à análise do *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros* (DSal, 2006).

No que diz respeito aos livros didáticos de língua espanhola aqui avaliados, pôde-se perceber que, de modo geral, os conteúdos que compõem tais obras apresentam uma relação bastante próxima com os conteúdos que são propostos no PCIC (2006). Como a análise restringiu-se ao sumário das obras, considerou-se, portanto, que há uma correspondência parcial entre um e outro. Já no que se refere à avaliação do *Diccionario Salamanca- Español para extranjeros* (DSal, 2006), foi possível comprovar que, por um lado, o dicionário disponibiliza segmentos informativos que podem ser de bastante proveito a um aprendiz brasileiro de língua espanhola em etapa A1 de aprendizado. No entanto, em determinados casos, as soluções adotadas por tal obra lexicográfica mostraram-se, por outro lado, contraditórias com os critérios estabelecidos na parte introdutória da mesma. Além disso, foi possível verificar que nem sempre se adotou um procedimento padrão para solucionar situações, por vezes, da mesma espécie, fatos que podem fazer com alguns tipos de consultas a DSal (2006) sejam pouco elucidativas e pouco eficazes não somente (mas principalmente) a um aprendiz em etapa A1 de aprendizagem da língua, mas também para grande parte dos consulentes em geral.

REFERÊNCIAS

BUGUEÑO MIRANDA, F. **Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (con especial atención a los diccionarios del español)**. *Revista Língua & Literatura*. Frederico Westphalen, v.4/5, n°8/9, 2003a.

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

_____. **O dicionário como reflexo da língua**. *Expressão-Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria: UFSM, jan./jun. 2007, p.97-105.

_____. **Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão**. *Contingentia*, Porto Alegre, v.44, p.60-72, 2009b.

_____; FARIAS, V. **O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual**. *Polifonia*, Cuiabá, n°15, p. 1-14, 2008b.

_____; _____. **Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros**. *Lusorama*, n° 77-78, Frankfurt am Main, 2009, p. 29-78.

_____.; ZANATTA, F. **Procedimentos medioestruturais em dicionários semasiológicos de língua portuguesa**. *Lusorama*, n° 83-84, Frankfurt am Main, 2010, p. 80-97.

CERROLAZA GIL, O. **Cómo elaborar una unidad didáctica a partir de los Niveles de Referencia para el español y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**. *Suplementos marcoELE*, Edelsa, v.9, 2009. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/enbrape/cerrolaza_unidad-didactica.pdf>. Acesso em 27/06/15.

COSERIU, E. **Lições de Linguística Geral**. Ao livro técnico: Rio de Janeiro, 1980.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura, identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2007. Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso. 202f. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

DPD. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Madrid: Santillana, 2005. Disponível em: < <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>. Acesso em: 27/06/15.

DSal. **Diccionario Salamanca- Español para extranjeros**. Madrid: Santillana, 2006.

ÉREZ FERNÁNDEZ, G. et. al. **Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade**. Relatório final de pesquisa não financiada. CEPEL Pesquisas, USP, 2012. Disponível em: < <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf>>. Acesso em: 28/06/15.

FORNARI, M. K. **Concepção e desenho do *Front Matter* do dicionário de falsos amigos espanhol-português**. Voz das Letras, Concordia, n°9, p. 1-15, 2008a.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. **El amor en los tiempos del cólera**. Buenos Aires: Debolsillo, 1985.

HARTMANN, R.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge, 2001.

MACIEL, K. D.; HARTL, I. **Métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e processos de ensino-aprendizagem**. 2003. Disponível em: <http://www.apario.com.br/forumdeutsch/revistas/volume7/ForumDeuschtodos.pdf> Acesso em 27/06/15.

MCER. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

PCIC. **Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Madrid: Biblioteca Nueva: 2006.

PEREIRA, J. H. **Curso básico de teoria da comunicação**. Quartet: Rio de Janeiro, 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE). *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> Acesso em: 22/0615.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> Acesso em: 20/06/2015.

RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2002.

RÜDIGER, F. **Introdução à teoria da comunicação**. Edicon: São Paulo, 1998.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecleto**. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 7, n°26, jul.-set. 2008, p. 73-88.

ZANATTA, F. **A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa**. 2010. Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico. 270f. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

