

CÍNTIA VOOS KASPARY

**PROPOSTA DE UMA PROPEDÊUTICA DE USO DO DICIONÁRIO PARA
PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO**

PORTO ALEGRE

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS LINGUÍSTICAS DO LÉXICO
LINHA DE PESQUISA: LEXICOGRAFIA, TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO:
RELAÇÕES TEXTUAIS**

CÍNTIA VOOS KASPARY

**PROPOSTA DE UMA PROPEDÊUTICA DE USO DO DICIONÁRIO PARA
PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO
ORIENTADOR PROF. DR. FÉLIX VALENTIN BUGUEÑO MIRANDA
COORIENTADORA PROFA. DRA. HELOÍSA BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA**

Tese de doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**PROPOSTA DE UMA PROPEDÊUTICA DE USO DO DICIONÁRIO PARA
PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM FORMAÇÃO**

CINTIA VOOS KASPARY

ORIENTADOR PROF. DR. FÉLIX VALENTIN BUGUEÑO MIRANDA

COORIENTADORA PROFA. DRA. HELOÍSA BRITO DE ALBUQUERQUE COSTA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Cristina de Almeida Silva Pereira
Univerdade Federal Fluminense – UFF

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Profa. Dra. Rosa Maria de Oliveira Graça
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Voos Kaspary, Cíntia

Proposta de uma propedêutica de uso do dicionário para professores de francês língua estrangeira em formação / Cíntia Voos Kaspary. -- 2021.

296 f.

Orientador: Félix Valentin Bugeño Miranda.

Coorientadora: Heloísa Brito de Albuquerque Costa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Ensino-aprendizagem de FLE. 2. Uso do dicionário. 3. Lexicografia. 4. Didática. I. Bugeño Miranda, Félix Valentin, orient. II. Brito de Albuquerque Costa, Heloísa, coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta tese se concretizasse. Em primeiro lugar, quero agradecer ao Prof. Dr. Félix Valentin Bogueño Miranda, meu orientador, o fato de ter me aceitado como orientanda e ter me proporcionado um enorme crescimento acadêmico ao longo desses anos de trabalho.

Agradeço, de igual forma, à Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa, minha coorientadora, as valiosas contribuições realizadas ao longo do trabalho. O meu muito obrigada também aos colegas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialmente aos meus queridos colegas do francês, obrigada pela compreensão e apoio nesses últimos momentos tão cruciais na realização deste estudo.

Agradeço em especial à Profa. Rosa Maria de Oliveira Graça, que me acompanha desde o início de minha formação docente. Muito do que sou hoje como professora e posso repassar aos meus alunos e bolsistas vem do que aprendi com ela: uma *enseignante* generosa, dedicada e inspiradora.

À minha família agradeço toda compreensão, apoio e paciência durante esse longo percurso do Doutorado. Obrigada pela motivação de sempre!

RESUMO

Recentes pesquisas demonstram que os professores de francês como língua estrangeira (FLE) em formação não recebem uma preparação adequada no que diz respeito ao emprego do dicionário em situações de uso em sala de aula. Nessas circunstâncias, o objetivo da presente tese é desenvolver uma propedêutica de uso do dicionário que proporcione aos professores de francês em formação uma orientação na escolha do dicionário mais adequado à realização de suas atividades de recepção e produção escrita. Para esse fim, foi realizada, primeiramente, uma análise estatística com relação aos aspectos relevantes na formação de professores de FLE no contexto brasileiro, com especial enfoque no espaço ocupado pela Lexicografia nesses programas formativos e o papel do dicionário ao longo das diferentes metodologias de ensino-aprendizagem. Além disso, são analisados os conceitos referentes ao desenvolvimento das competências de recepção e produção escrita no ensino-aprendizagem de francês pelas principais abordagens, considerando-se o emprego do dicionário como ferramenta pedagógica. Em seguida, são elencados os componentes estruturais normalmente encontrados em dicionários e são estabelecidos os critérios de seleção dos dicionários definidos para este estudo. Ademais, é proposta uma avaliação dessas obras lexicográficas selecionadas para demonstração de suas principais características. A partir desses estudos, são propostos diferentes usos do dicionário, baseados nos níveis linguísticos definidos. Na sequência, são discutidas algumas classificações que propõem uma forma de ordenamento das obras lexicográficas da tradição francesa por meio do estabelecimento de critérios classificatórios. No entanto, essas classificações são de forma geral sempre circunscritas ao emprego de um ou outro critério, sem que haja uma utilização conjunta desses parâmetros. Tendo em vista essa lacuna, é apresentada uma proposta de classificação taxonômica que visa a estabelecer a correlação entre as atividades linguísticas de escrita (recepção e produção) e as obras lexicográficas selecionadas para os fins deste estudo. Por fim, é apresentada a contribuição prática da tese que tem como principal objetivo o desenvolvimento de uma série de atividades que, primeiramente, familiarizem os aprendizes com as estruturas de um dicionário. Na sequência, são preconizadas atividades de recepção e produção escrita que demonstraram a viabilidade da adoção do dicionário como ferramenta pedagógica na sua realização. Essas atividades foram construídas com base no emprego de aspectos avaliativos tais como: nível linguístico dos estudantes, gênero textual, funções comunicativas, aspectos discursivos, aspectos de uso da língua, aspectos gramaticais e lexicais. A consideração desses aspectos linguísticos tornou possível o

desenvolvimento de uma proposta que fosse adequada ao público-alvo previsto e, ao mesmo tempo, a inserção do uso do dicionário na resolução de suas atividades. O principal resultado da pesquisa realizada é a comprovação dos benefícios decorrentes do estabelecimento de uma relação, fundamentada em argumentos linguísticos, entre a didática e a lexicografia. Cabe salientar que essa relação ainda não tinha sido observada sob esse prisma. O que se propõe para sua realização é a associação entre a realização de atividades de escrita, a apresentação de propostas de uso do dicionário baseadas em critérios linguísticos e a escolha de uma obra lexicográfica mais adequada a esses diferentes usos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de FLE. Uso do dicionário. Lexicografia. Didática. Atividades de recepção escrita. Atividades de produção escrita.

RÉSUMÉ

Des recherches récentes montrent que les enseignants de français langue étrangère (FLE) en formation ne sont pas suffisamment préparés à l'utilisation du dictionnaire dans des situations d'utilisation en classe. Dans ces conditions, l'objectif de cette thèse est de développer une propédeutique d'utilisation du dictionnaire qui accompagne les professeurs de français en formation dans le choix du dictionnaire le plus adapté à la réalisation de leurs activités de réception et de production écrite. À cette fin, une analyse statistique a d'abord été réalisée concernant les aspects pertinents de la formation des enseignants FLE dans le contexte brésilien, avec un accent particulier sur l'espace occupé par la lexicographie dans ces programmes de formation et le rôle du dictionnaire à travers les différentes méthodologies d'enseignement. De plus, les concepts liés au développement des compétences de réception et de production écrite dans l'enseignement et l'apprentissage du français sont analysés par les principales approches, en considérant l'utilisation du dictionnaire comme un outil pédagogique. Ensuite, les composants structurels normalement trouvés dans les dictionnaires sont listés et les critères de sélection des dictionnaires définis pour cette étude sont établis. De plus, une évaluation de ces œuvres lexicographiques sélectionnées est proposée pour démontrer leurs principales caractéristiques, à partir de ces études, différentes utilisations du dictionnaire sont proposées, en fonction des niveaux linguistiques définis. Dans la séquence, des classifications sont présentées dans le but d'analyser la forme qu'elles de mettre en ordre les œuvres lexicographiques de la tradition française à travers l'établissement de critères de classification. Cependant, ces classifications sont en général toujours circonscrites à l'utilisation de l'un ou l'autre critère, sans qu'il y ait une utilisation conjointe de ces paramètres. Face à cette lacune, une proposition de classification taxonomique est présentée qui vise à établir la corrélation entre les activités d'écriture linguistique (réception et production) et les œuvres lexicographiques sélectionnées pour les besoins de cette étude. Enfin, la contribution pratique de la thèse est présentée, qui a pour objectif principal le développement d'une série d'activités qui, dans un premier temps, familiarisent les apprenants avec les structures d'un dictionnaire. Des activités de suivi, de réception et de production écrite sont recommandées, ce qui a démontré la faisabilité d'adopter le dictionnaire comme outil pédagogique dans sa réalisation. Ces activités ont été construites sur la base de l'utilisation d'aspects évaluatifs tels que : le niveau linguistique des élèves, le genre textuel, les fonctions de communication, les aspects discursifs, les aspects d'utilisation de la langue, les aspects grammaticaux et lexicaux. La prise en compte de ces

aspects linguistiques a permis d'élaborer une proposition adaptée au public cible visé et, en même temps, l'insertion de l'utilisation du dictionnaire dans la résolution de leurs activités. Le principal résultat des recherches menées est la preuve des bénéfices résultant de l'établissement d'une relation, basée sur des arguments linguistiques, entre la didactique et la lexicographie. Il est à noter que cette relation n'avait pas encore été observée sous cet angle. Ce qui est proposé pour sa réalisation est l'association entre la réalisation d'activités d'écriture, la présentation de propositions d'utilisation du dictionnaire en fonction de critères linguistiques et le choix d'une œuvre lexicographique plus appropriée à ces différents usages.

MOTS-CLÉS : Enseignement-apprentissage FLE. Utilisation du dictionnaire. Lexicographie. Didactique. Activités de réception écrite. Activités de production écrite.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fragmento dos eixos temáticos do congresso de 2017	31
Gráfico 1 - Distribuição de cursos de Letras-Francês pelo Brasil	44
Figura 2 - Exemplo de atividades do manual didático <i>Archipel</i>	58
Figura 3 - Níveis avaliativos da competência linguística	64
Figura 4 - Primeira atividade de produção escrita no VO -2	70
Figura 5 - Conteúdos relacionados ao uso do dicionário VO-1	75
Figura 6 - Atividades para uso do dicionário no VO-1	76
Figura 7 - Atividade de recepção escrita no VO-1	77
Figura 8 - Conteúdos relacionados ao uso do dicionário VO-3	78
Figura 9 - Atividade de recepção escrita sobre dicionários VO-3	79
Figura 10 - Atividade sobre o uso do dicionário no VO-3	79
Figura 11 - Exemplo de estrutura onomasiológica no DIF (2007)	83
Figura 12 - Exemplos de categorização do RobProv (2006)	84
Figura 13 - Descrição microestrutural no Laraf (2005)	85
Figura 14 - Representação da relação entre os componentes do dicionário	87
Figura 15 - Reprodução da capa do DHomLar (2009)	90
Figura 16 - Plano de verbetes DFLE1 (1978)	97
Figura 17 - Apresentação do verbete <i>faim</i>	98
Figura 18 - Segmentos Informativos do PCI	100
Figura 19 - Apresentação dos verbetes no <i>Front Matter</i>	106
Figura 20 - Abreviaturas apresentadas no <i>Front Matter</i>	107
Figura 21 - Aspectos do <i>bon usage</i> em francês	110
Figura 22 - Apresentação do PCI do DRobCLE (1999)	119
Figura 23 - Apresentação da microestrutura de um verbo	124
Figura 24 - Exemplo de verbetes do PRob (2007)	128
Figura 25 - Apresentação do PCI	130
Figura 26 - Apresentação de um verbete do DCombRob (2007)	131
Figura 27 - Apresentação das abreviaturas e símbolos	133
Figura 28 - Apresentação da microestrutura	136
Figura 29 - Apresentação de um verbete	137
Figura 30 - Apresentação do verbete <i>an</i>	138

Figura 31 - Esquema de relação entre atividades, estratégias e tarefa comunicativa	150
Figura 32 - Exemplo de tarefa final <i>Alterego + Niveau A1</i>	147
Figura 33 - Exemplos de atividades de recepção escrita <i>Alterego + Niveau A1</i>	150
Figura 34 - Apresentação das saudações no <i>Alterego + Niveau A1</i>	171
Figura 35 - Apresentação das saudações no <i>Tout va bien! 1</i>	171
Figura 36 - Texto do <i>Alterego + Niveau A1</i> para atividades de recepção escrita	180
Figura 37 - Atividades de recepção escrita sobre o texto do <i>Alterego + Niveau A1</i>	181
Figura 38 - Texto do <i>Connexions 1</i> para atividades de recepção escrita	182
Figura 39 - Atividades de recepção escrita sobre o texto do <i>Connexions 1</i>	183
Figura 40 - Atividade de recepção escrita do <i>Tout va bien! 4</i>	196
Figura 41 - Classificação impressionista da Editora <i>Le Robert</i>	207
Figura 42 - Classificação funcional da Editora <i>Larousse</i>	208
Figura 43 - Classificação linguística de dicionários	209
Figura 44 - Amostra da classificação de Kasar (2008)	213
Figura 45 - Proposta taxonômica da tradição francesa para falantes nativos	214
Figura 46 - Taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes de FLE	216
Figura 47 - Proposta taxonômica – Primeira parte	223
Figura 48 - Proposta taxonômica – Segunda parte	226
Figura 49 - Exemplo de atividade de recepção escrita – Parte 1	227
Figura 50 - Exemplo de atividade de recepção escrita – Parte 2	228

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais instituições francesas a serviço da língua francesa.	33
Quadro 2 - Formação de Licenciatura em Letras-Língua Estrangeira	47
Quadro 3 - Levantamento de dados nos PPC	51
Quadro 4 - Recorte de indicações bibliográficas da Univ.01	52
Quadro 5 - Recomendações de uso do dicionário no CECRL	59
Quadro 6 - Excerto dos níveis comuns de referência em escala global	64
Quadro 7 - Descrição de elementos da recepção escrita	67
Quadro 8 - Exemplos de remissões no DPC (2011)	86
Quadro 9 - Marca de frequência na macroestrutura do DRobCLE (1999)	91
Quadro 10 - Exemplos de distinção <i>type/token</i> em relação aos eixos do sistema	92
Quadro 11 - Exemplos de distinção <i>type/token</i> em relação às flexões	92
Quadro 12 - Exemplo de estrutura lisa, nicho e ninho léxico	94
Quadro 13 - Exemplo de polissemia e homonímia	94
Quadro 14 - Exemplo de soluções polissêmica e homonímica	95
Quadro 15 - Exemplos de unidades léxicas	99
Quadro 16 - Exemplos de remissões no DRobCLE (1999)	102
Quadro 17 - Exemplos de remissões nos verbetes <i>copine</i> e <i>copain</i>	103
Quadro 18 - Apresentação de exemplos do PLa (2008)	105
Quadro 19 - Relação de dicionários nas principais editoras	109
Quadro 20 - Exemplo do verbe <i>brin</i> do DRobCLE (1999)	114
Quadro 21 - Obras lexicográficas selecionadas	117
Quadro 22 - Exemplo de frequência de palavras	119
Quadro 23 - Exemplo de expressões idiomáticas no verbe <i>dormir</i>	120
Quadro 24 - Apresentação de um verbe DRobCLE	121
Quadro 25 - Exemplos de comentários no DRobCLE	122
Quadro 26 - Comparação da microestrutura do PRob (2007) e MRob (1998)	123
Quadro 27 - Exemplos de <i>ghost-word</i>	126
Quadro 28 - Exemplos de <i>type/token</i>	126
Quadro 29 - Exemplos de lematização de prefixos e sufixos	127
Quadro 30 - Estrutura lisa	127
Quadro 31 - Apresentação de exemplos de <i>type/token</i>	133

Quadro 32 - Apresentação de informações ortográficas e morfológicas	134
Quadro 33 - Informações fonéticas, sintáticas e semânticas	134
Quadro 34 - Apresentação de type/token no PLa (2008)	140
Quadro 35 - Apresentação de verbetes no PLa (2008)	142
Quadro 36 – Exemplos de verbetes no Hac (2008)	142
Quadro 37 - Exemplos do contexto de uso da língua	148
Quadro 38 - Escala avaliativa da produção escrita geral	156
Quadro 39 - Análise das características dos tipos textuais	157
Quadro 40 - Proposta de avaliação para as atividades analisadas	161
Quadro 41 - Propostas de exemplos	166
Quadro 42 - Proposta de divisão dos elementos lexicais pelo CECRL (2001)	170
Quadro 43 - Escala avaliativa da amplitude vocabular dos aprendizes	172
Quadro 44 - Síntese sobre as definições de colocação e coligação	179
Quadro 45 - Colocações e coligações no texto do <i>Alterego + Niveau A1</i>	181
Quadro 46 - Colocações e coligações no texto do <i>Connexions 1</i>	183
Quadro 47 - Relação de manuais didáticos por universidade	185
Quadro 48 - Relação dos critérios empregados na análise	187
Quadro 49 - Análise de atividades de recepção escrita selecionadas	189
Quadro 50 - Análise das atividades	198
Quadro 51 - Padrões colocacionais do adjetivo em francês	199
Quadro 52 - Análise de atividades de recepção escrita selecionadas	200
Quadro 53 - Exemplo de macroestrutura de um dicionário ortográfico	205
Quadro 54 - Exemplo de lematização do verbo <i>vécu</i>	206
Quadro 55 - Apresentação simplificada da classificação de Rey (1970)	211
Quadro 56 - Usos do dicionário	218
Quadro 57 - Relação entre tipos textuais e níveis linguísticos	220
Quadro 58 - Elementos informativos pertencentes à microestrutura	231
Quadro 59 - Atividades de familiarização com o dicionário PRob (2007)	233
Quadro 60 - Atividades de familiarização com o dicionário PLa (2008)	234
Quadro 61 - Atividades de familiarização com o dicionário Hac (2008)	235
Quadro 62 - Atividades de familiarização com o dicionário DRobCLE (1999)	236
Quadro 63 - Atividades de familiarização com o dicionário MRob (1998)	237
Quadro 64 - Atividades de familiarização com o dicionário SynRob (2005)	238
Quadro 65 - Atividades de familiarização com o dicionário OrtRob (2005)	239

Quadro 66 - Atividades de familiarização com o dicionário DHomLar (2009)	240
Quadro 67 - Atividades de familiarização com o dicionário DCombRob (2007)	241
Quadro 68 - Atividade de síntese	242
Quadro 69 - Escalas descritivas da produção e recepção escrita geral	243
Quadro 70 - Aspectos avaliativos da sequência de atividades	244
Quadro 71 - Aspectos avaliativos da sequência 01 de atividades (Texto 1)	245
Quadro 72 - Atividades de recepção e produção escrita Sequência 01 (Texto 1)	247
Quadro 73 - Aspectos avaliativos da sequência 02 de atividades (Texto 2)	248
Quadro 74 - Atividades de recepção e produção escrita Sequência 02 (Texto 2)	249
Quadro 75 - Aspectos avaliativos da sequência 03 de atividades (Texto 3)	250
Quadro 76 - Atividades de recepção e produção escrita Sequência 3 (Texto 3)	251

LISTA DE SIGLAS

- ADCUEFE – *Association des centres universitaires d'études françaises pour l'étranger*
- AEFE – *Agence pour l'enseignement du français à l'étranger*
- AIF – *Agence intergouvernementale de la Francophonie*
- ALE – Alemão como língua estrangeira
- API – *Alphabet Phonétique International*
- Andifes – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
- ASDIFLE – *Association de didactique du français langue étrangère*
- AUF – *Agence Universitaire de la Francophonie*
- BELC – *Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Françaises*
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
- CECRL – *Cadre européen de référence pour les langues*
- CIEP – *Centre International d'études pédagogiques*
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNESCO – *Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire*
- CNRTL – *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*
- CF – Comentário de forma
- CS – Comentário semântico
- CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
- DALF – Diploma Aprofundado de Língua Francesa
- DELF – Diploma de Estudos de Língua Francesa
- DGLFLF – *Délégation Générale à la langue française et aux langues de France*
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ÉC3 – *Écho 3 Méthode de Français*
- ELE – Espanhol como língua estrangeira
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FBPF – Federação Brasileira de Professores de Francês
- FIPF – *Fédération internationale des professeurs de français*
- FLE – Francês como língua estrangeira
- FOU – Francês para Objetivo Universitário
- FURG – Universidade Federal de Rio Grande

IES – Instituição de Ensino Superior
ILCCN – *Inventaire Linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*
ILE – Inglês como língua estrangeira
IsF – Idiomas sem Fronteiras
LP – Lexicografia Pedagógica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MAE – *Ministère des Affaires Étrangères*
MEC – Ministério da Educação
MEN – *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*
MRE – Ministério de Relações Exteriores
NELE – Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão
OIF – *Organisation Internationale de la Francophonie*
ONU – Organização das Nações Unidas
PCI – Programa constante de informações
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLM – Português como língua materna
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
ProUni – Programa Universidade para Todos
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
CECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
RCNBL – Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura
RFI – *Radio France International*
TCF – Teste de Conhecimento do Francês
TLFi – *Trésor Général de Langue Française Informatisé*
TVB3 – *Tout va bien! 3 – Méthode de Français*
TVB4 – *Tout va bien! 4 – Méthode de Français*
UE – União Europeia
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
Unisinos – Universidade Federal do Vale dos Sinos
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

VO – *Version Originale – Méthode de Français*

LISTA DE ABREVIATURAS DOS DICIONÁRIOS UTILIZADOS

- DAF (1694) – *Dictionnaire de l'Académie Française*
- DAFLE – Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde (*on-line*)
- DCombRob (2007) – *Dictionnaire de combinaisons de mots Le Robert*
- DFC (1971) – *Dictionnaire du Français Contemporain*
- DFLE1 (1978) – *Dictionnaire du Français Langue Étrangère. Niveau 1.*
- DFU (2001) – *Dictionnaire du Français Usuel. 1500 mots utiles en 442 articles.*
- DHomLar (2009) – *Dictionnaire des homonymes Larousse*
- DIF (2007) – *Dictionnaire Illustré Français*
- DPC (2011) – Palavra-chave: dicionário semibílingue para brasileiros
- DPLa (2014) – *Dictionnaire des difficultés & pièges de la langue française*
- Pièges (2007) – *Pièges et difficultés de la langue française*
- DRobCLE (1999) – *Dictionnaire du français Le Robert et CLE*
- Hac (2008) – *Dictionnaire Hachette*
- LanVerte (2007) – *Nouveau dictionnaire de la langue verte*
- Lar (2007) – *Dictionnaire français-brésilien/brésilien-français*
- Laraf (2005) – Dicionário Larousse Francês-Português/Português-Francês Aliança Francesa
- Mic (2002) – Michaelis Dicionário Escolar Francês-Português/Português-Francês
- MRob (1998) – *Le Micro Robert*
- OrtRob (2015) – *Dictionnaire d'orthographe et de difficultés du français Le Robert*
- PLa (2008) – *Le Petit Larousse Illustré*
- RobMéth (1987) – *Le Robert Méthodique*
- RobProv (2006) – *Le Robert – Dictionnaire de proverbes et dictons*
- PRob (2007) – *Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*
- SynRob (2005) – *Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires Le Robert*
- TLFi (2004) – *Trésor de la Langue Française Informatisé*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	Justificativa.....	26
1.2	Objetivos.....	31
1.3	Hipóteses de pesquisa.....	32
1.4	Estrutura geral do trabalho.....	32
2	O ENSINO DO FLE E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	35
2.1	O ensino-aprendizagem de FLE em âmbito mundial e nacional.....	35
2.2	A formação docente em FLE.....	43
2.3	A formação docente e a Lexicografia.....	48
2.4	O uso do dicionário e as metodologias e abordagens de FLE.....	54
3	AS COMPETÊNCIAS DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM FLE.....	62
3.1	As competências no ensino-aprendizagem de FLE.....	62
3.1.1	A atividade de recepção escrita.....	66
3.1.2	A atividade de produção escrita.....	68
3.1.3	Atividades para o uso do dicionário propostas pelo manual VO.....	73
4	SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRAFICAS DE FRANCÊS.....	82
4.1	A estrutura de um dicionário.....	82
4.1.1	A macroestrutura de um dicionário.....	88
4.1.2	A microestrutura de um dicionário.....	95
4.1.3	A medioestrutura de um dicionário.....	101
4.1.4	O Front Matter de um dicionário.....	104
4.2	A seleção dos dicionários.....	108
4.2.1	A Lexicografia Francesa.....	108
4.2.2	A Lexicografia Pedagógica e os dicionários de aprendizes.....	111
4.2.3	Os critérios de seleção dos dicionários.....	115
4.2.4	As análises dos dicionários selecionados.....	117
4.2.4.1	Dictionnaire du Français Le Robert et CLE – DRobCLE (1999).....	118
4.2.4.2	Dictionnaire Le Micro Robert – MRob (1998).....	123
4.2.4.3	Dictionnaire Le Petit Robert – PRob (2007).....	125
4.2.4.4	Dictionnaire de Combinaisons de mots Le Robert – DCombRob (2007).....	129
4.2.4.5	Dictionnaire d’ortographe et de difficultés du français Le Robert – OrtRob (2015).....	132
4.2.4.6	Dictinnaire des Homonymes Larousse – DHomLar (2005).....	135
4.2.4.7	Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires – SynRob (2005).....	137
4.2.4.8	Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré – PLa (2008).....	139
4.2.4.9	Dictionnaire Hachette – Hac (2008).....	142
5	O USO DO DICIONÁRIO EM ATIVIDADES DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA.....	145
5.1	As definições do CECRL (2001) sobre a recepção e produção escrita.....	145
5.1.1	A recepção escrita.....	151
5.1.2	A produção escrita.....	155
5.1.3	Os gêneros e os tipos textuais na escrita.....	159

5.2 O uso do dicionário.....	162
5.2.1 <i>A importância das combinações de palavras no ensino-aprendizagem.....</i>	167
5.2.1.1 <i>As colocações.....</i>	175
5.2.1.2 <i>As coligações.....</i>	178
5.2.1.3 <i>Análise de ocorrências de combinações em manuais didáticos.....</i>	179
5.3 A seleção de atividades de recepção e produção escrita.....	184
5.3.1 <i>Exemplos de recepção escrita.....</i>	188
5.3.2 <i>Exemplos de produção escrita.....</i>	200
6 PROPOSTA TAXONÔMICA DE CLASSIFICAÇÃO – DICIONÁRIOS SELECIONADOS E ATIVIDADES DE ESCRITA.....	204
6.1 Tipos e modelos de classificação de obras lexicográficas.....	204
6.2 Propostas de classificação de obras lexicográficas francesas.....	210
6.3 Proposta de classificação taxonômica entre atividades de escrita e dicionários.....	216
7 PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	230
7.1 Critérios aplicados na elaboração das atividades.....	230
7.1.1 <i>Atividades de familiarização com o dicionário.....</i>	230
7.1.1.1 <i>A sequência de atividades.....</i>	232
7.1.2 <i>Atividades de recepção e produção escrita.....</i>	242
7.1.2.1 <i>A sequência de atividades.....</i>	244
8 CONCLUSÕES.....	253
8.1 Resultados.....	253
8.2 Avaliação das hipóteses de pesquisa.....	256
8.3 Considerações finais.....	258
REFERÊNCIAS.....	262
ANEXOS.....	284
Anexo A – E-MAIL DA EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL.....	284
Anexo B – TEXTO 01.....	286
Anexo C – TEXTO 02.....	288
Anexo D – TEXTO 03.....	290

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista os desafios educacionais vivenciados na atualidade, a profissão de professor tornou-se sinônimo de resistência e perseverança no Brasil. Os poucos e cada vez mais reduzidos recursos financeiros, a grande desvalorização profissional, os riscos ligados à prática docente, os diferentes problemas de saúde desenvolvidos e as políticas públicas ineficientes são apenas alguns dos desafios enfrentados por esses profissionais¹. Weber e Vergani (2010) acrescentam que a prática docente sofre também com o gradativo desprestígio profissional, com a proliferação de doenças ocupacionais, com a violência urbana e, ao mesmo tempo, enfrenta uma cobrança cada vez maior com relação ao ritmo acelerado de trabalho, ao maior número de horas laborais, bem como frente a uma maior complexidade e responsabilidade no gerenciamento e execução de suas tarefas diárias.

Para que o futuro professor possa se sentir capaz e preparado para encarar todos esses desafios, é necessária a efetivação de uma formação que considere os múltiplos aspectos da vida profissional e que forneça ao futuro docente os meios para enfrentar os contextos escolares diversos aos quais será exposto. Para Pontes e Davel (2016), os futuros professores são desafiados a encontrar um melhor direcionamento ao seu trabalho em sala de aula, decidir as metodologias que podem ser empregadas e as atividades a serem realizadas. No entanto, esses autores consideram que muitos docentes concluem sua graduação com pouca experiência em sala de aula e, por vezes, com pouco domínio da língua. Outro fator ressaltado pelos autores é a oferta escassa de formação continuada específica para o aprimoramento linguístico² desses profissionais.

Essas dificuldades não podem ser vistas apenas por um viés negativo, pois têm sido responsáveis pelo desenvolvimento de práticas inovadoras na formação de professores em busca de alternativas que driblem esses percalços. Para exemplificar os fatores positivos, é possível citar as contribuições de ferramentas digitais, tanto na formação de professores, quanto

¹ Para mais informações sobre as questões relacionadas aos problemas de saúde desenvolvidos por professores, consultar Barbieri (2014), Penteadó e Neto (2019), Araújo, Pinho e Masson (2019) e Sanchez *et al.* (2019).

² Ainda que os autores apresentem o contexto do ensino de inglês, é possível estender essa reflexão ao ensino do Francês como língua estrangeira (FLE), uma vez que as formações oferecidas aos professores e professoras em formação restringem-se às iniciativas de associações de professores de francês locais, por meio de recursos oferecidos pelo governo francês, ofertados pela Embaixada Francesa no Brasil.

no desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula³. Outro exemplo é a criação de programas governamentais que possibilitam uma maior aproximação entre estudantes de licenciatura e a realidade das escolas, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria das escolas participantes⁴.

No caso específico de professor de línguas, além da formação profissional, que deve ser tratada com muita seriedade na tentativa de sanar essas carências, é esperado que possam ser desenvolvidas alternativas que preparem melhor linguisticamente esse futuro profissional. É considerado essencial que ele desenvolva satisfatoriamente suas habilidades linguísticas tanto orais quanto escritas na sua língua de ensino, seja ela materna, seja estrangeira. Isso porque o seu reconhecimento profissional está diretamente ligado à sua capacidade de preparar e instrumentalizar seus futuros aprendizes da maneira mais abrangente possível. Segundo Almeida Filho (2019, s./p.): “Para se aprofundar na sua profissão e área, um professor ou uma professora precisa buscar livros, cursos, eventos na sua área de cerne. É aí que vai encontrar o melhor dos ensinamentos sobre os processos que fazem fluir o ensino dos idiomas”.

Tendo em vista esses objetivos, é almejado que esses futuros docentes saibam dispor de ferramentas pedagógicas que possam auxiliá-los no desempenho de sua tarefa profissional. Se anteriormente a dificuldade consistia em encontrar diferentes ferramentas voltadas ao ensino, tem-se hoje como principal desafio aprender a selecionar aquelas mais adequadas aos seus objetivos e desenvolver estratégias que auxiliem seu emprego nesse desenvolvimento. Dentre as diferentes ferramentas pedagógicas, nesta tese interessa particularmente o dicionário como um importante aliado e auxílio pedagógico no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos de aprendizes de uma língua⁵.

Surcourf (2010) assinala como uma atitude natural do aprendiz de uma língua

³ Silva (2016) propõe uma formação de professores continuada no *Facebook*; Cani (2017) investiga a inserção de jogos digitais na aprendizagem de línguas; e, por fim, os autores Almeida e Honório apresentam as vantagens no uso do *Youtube* como recurso de ensino.

⁴ Um exemplo que pode ser citado é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), implementado no domínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Essa iniciativa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos que realizem seus estágios em escolas públicas para que, ao fim de suas formações, haja um comprometimento com o exercício do magistério na rede pública. O programa é uma tentativa de articulação entre a educação superior e os sistemas escolares estaduais e municipais. Para mais informações sobre o impacto do Pibid na formação de professores, consultar André (2016) e Herber *et al* (2017).

⁵ As obras eletrônicas não serão analisadas na presente tese, pois ainda não há uma oferta de obras lexicográficas de qualidade em meio eletrônico. Até o momento de conclusão desta tese, foi possível constatar que essas obras têm funcionado como uma simples transposição de sua versão impressa para o meio digital. Segundo Atkins e Rundell (2013), o dicionário eletrônico não pode funcionar apenas como um formato mais acessível ao usuário.

estrangeira o contato com o dicionário desde o início de seu percurso de aprendizagem. Ainda que haja naturalidade no estabelecimento dessa relação, considerando-se ser o dicionário um gênero textual⁶ de conhecimento dos aprendizes, as questões relacionadas ao seu uso não se mostram tão evidentes quanto o esperado. A principal consequência dessa questão é a demonstração de uma subutilização dessa ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesse cenário, surgiu a motivação deste trabalho, que consiste no desenvolvimento de um estudo de natureza propositiva, que tem como objetivo contribuir para a pesquisa lexicográfica brasileira, do ponto de vista teórico e metodológico. Essa contribuição advém do desenvolvimento de uma propedêutica de uso do dicionário que forneça aos professores de FLE em formação uma orientação na escolha de um dicionário mais adequado na realização de suas atividades de recepção e produção escrita.

O histórico desta pesquisa encontra-se no desenvolvimento de minha dissertação de mestrado, na qual foi colocado em prática um curso de leitura para estudantes que pretendiam realizar a prova de proficiência escrita em língua francesa para programas de pós-graduação que empregassem esse critério como uma das etapas de seu processo avaliativo⁷. Durante o desenvolvimento desse curso, apesar de minha experiência docente de sete anos, tive muita dificuldade na escolha das obras lexicográficas que seriam indicadas aos alunos durante o curso. Apesar da procura de subsídios que pudessem auxiliar nessa decisão dentro de materiais e disciplinas cursadas no decorrer de minha formação, não foi possível encontrar dados consistentes que pudessem embasar essa decisão de forma mais objetiva. As orientações encontradas diziam respeito apenas à crença de que dicionários monolíngues eram mais adequados aos estudantes mais proficientes; e que os dicionários bilíngues não eram “confiáveis” para a realização de buscas mais específicas na resolução de dúvidas lexicais.

Uma abordagem dessa problemática no âmbito didático e lexicográfico considera como primeiro preceito que os futuros professores de FLE não se sentem preparados para o uso do dicionário como ferramenta pedagógica nas diferentes circunstâncias de ensino-aprendizagem. Para Duarte e Pontes (2011), existe uma escassez de estudos no domínio lexicográfico voltados ao meio universitário. Segundo esses autores, essa carência é a principal responsável pela

⁶ Para uma discussão mais específica do dicionário como gênero textual, consultar Mattes e Bugueño Miranda (2015).

⁷ Como exemplo, é possível citar o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

criação de um círculo vicioso em que as dificuldades apresentadas pelos professores são reproduzidas posteriormente por seus aprendizes.

Em uma pesquisa sobre o perfil de usuários de dicionários realizada com estudantes de Letras de Língua Inglesa, Höfling (2006) demonstrou que esse público explora uma parte ínfima do que pode ser aproveitado do dicionário por uma falta de compreensão de sua estrutura organizacional. No caso do ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), Grandi (2014) elabora a proposta de um guia teórico-metodológico com a intenção de auxiliar os professores de ELE no uso do dicionário em sala de aula. A necessidade de estudos que desenvolvam alternativas metodológicas de auxílio aos futuros professores reforça ainda mais a ausência de preparo desses futuros profissionais⁸ ao uso e emprego do dicionário.

No contexto de FLE, Coura-Sobrinho (2000) explica que o emprego do dicionário ainda não é realizado de maneira sistemática como ferramenta pedagógica nos cursos de língua estrangeira. Esse autor assinala um descompasso entre as propostas pedagógicas de cursos de língua estrangeira, os manuais didáticos e o uso do dicionário. Binon *et al.* (2005) assinalam a necessidade de uma maior reflexão com relação às necessidades específicas dos aprendizes no tocante ao uso dessas obras.

Ainda que se constate a existência de documentos gerais estruturantes das formações de licenciatura no Brasil, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), responsáveis por fornecer a estrutura geral dos cursos de licenciatura e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável pelo detalhamento de quais são os principais componentes para composição dessa estrutura, esses documentos não apresentam orientações com relação ao emprego de ferramentas pedagógicas em sala de aula. São normativas preocupadas com a apresentação de referências para elaboração de currículos, de políticas de formação de professores, de elaboração e de revisão de propostas pedagógicas, materiais didáticos e avaliações.

No caso específico da formação de professores de língua estrangeira, o *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL)⁹, referencial empregado na elaboração de programas de línguas, de orientações curriculares, de exames e de manuais na Europa – usado também no âmbito brasileiro como base para o estudo de línguas –, apresenta menções muito

⁸ Ainda no âmbito do ensino-aprendizagem do ELE, Borba (2017) investigou o emprego de dicionários monolíngues de espanhol para falantes nativos por estudantes brasileiros de Letras-espanhol.

⁹ Apesar da existência de modelos alternativos ao CECRL (2001), a pesquisa não os levará em conta para fins de estudo. Essa decisão foi tomada por conta da grande abrangência desse material no contexto de ensino-aprendizagem de FLE.

genéricas sobre o uso do dicionário. Ainda que essas recomendações existam, não há o tratamento do dicionário como ferramenta pedagógica. As menções¹⁰ apresentam-se de forma imprecisa, sem que os usuários possam ser guiados no desenvolvimento de um aproveitamento mais rentável dessa ferramenta lexicográfica.

Um outro aspecto a ser considerado é a situação contraditória da tradição lexicográfica francesa. Se, por um lado, ela pode ser considerada bastante frutífera com relação ao desenvolvimento de novas obras lexicográficas destinadas aos usuários nativos da língua, no que se refere aos aprendizes de FLE¹¹, o interesse não é o mesmo. O que existe é uma tentativa de adaptação de dicionários já empregados por falantes nativos para seu uso por aprendizes. Essa lacuna é reforçada pela constatação de Binon *et al.* (2005) de que é possível tecer uma lista de excelentes dicionários enciclopédicos e de língua para o público nativo de francês, o que não se confirma em relação aos dicionários de aprendizes. São dicionários em número muito reduzido, que não são capazes de atender às necessidades apresentadas pelo público aprendiz de maneira satisfatória. Para esses autores, a Lexicografia Pedagógica não goza da mesma tradição e das mesmas bases que a lexicografia para falantes nativos.

Para Bugueño Miranda (2019), essas adaptações de dicionários monolíngues em dicionários de aprendizes não são consideradas a melhor opção, tendo em vista que o perfil do usuário deve ser previamente definido na elaboração de um dicionário. Os dicionários de aprendizes possuem claras diferenças em comparação a um dicionário monolíngue construído para usuários nativos, considerando que as informações que devem ser apresentadas para auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de uma língua são bem diferentes se comparadas às necessidades de um usuário nativo¹².

Segundo Bugueño Miranda (2015), não há muitos panoramas classificatórios de obras lexicográficas francesas que ofereçam uma visão mais abrangente das obras disponíveis, dificultando, assim, uma visão mais completa da tradição existente. O autor ainda acrescenta que as tentativas de sistematização existentes não oferecem critérios consistentes de

¹⁰ Os exemplos são apresentados de forma detalhada no capítulo 2.

¹¹ A Lexicografia Pedagógica ocupa-se especificamente da produção e da avaliação de dicionários para aprendizes e possui duas vertentes. De acordo com Borba e Bugueño Miranda (2019), são tratados dicionários desenhados para o ensino-aprendizagem de língua materna, designados no Brasil como dicionários escolares. Por outro lado, os dicionários monolíngues estão destinados aos aprendizes de uma língua estrangeira.

¹² Segundo Azorín Fernández (2000), os dicionários de aprendizes devem conter: (a) um vocabulário controlado; (b) mais informações gramaticais ou sintático-semânticas; (c) exemplos; (d) fraseologias e colocações. Cabe ressaltar que essas características também podem ser apresentadas por dicionários escolares, isto é, dicionários voltados ao ensino da língua materna.

organização, o que torna essa categorização problemática. Esse fato pode contribuir para que os usuários-aprendizes tenham dificuldade em reconhecer os diferentes dicionários disponíveis. Além disso, essa circunstância pode dificultar a escolha do dicionário mais adequado às suas necessidades.

Essas dificuldades estendem-se ao se pensar no emprego do dicionário na realização de atividades de recepção e produção escrita. Com relação à recepção, existe uma visão bastante difundida de que o leitor deve buscar uma compreensão global do texto, evitando que a leitura seja realizada de forma linear. Esse é um dos modelos apresentados pelo CECRL (2001), privilegiando o emprego de estratégias de leitura e a leitura não linear do texto.

Acredita-se nessa possibilidade, mas, ao se pensar em uma leitura mais específica, na qual a intenção do leitor é uma compreensão mais refinada, surge a necessidade da utilização de ferramentas auxiliares na construção dessa compreensão. Nesse âmbito, o dicionário torna-se um instrumento pedagógico relevante e, mesmo que o aprendiz já tenha familiaridade na sua manipulação em língua materna, isso não significa que essa mesma familiaridade possa ser aplicada ao seu uso no FLE. Isso porque, de acordo com Bugueño Miranda (2015), cada língua possui uma tradição lexicográfica e, ainda que o gênero textual dicionário obedeça a algumas regras gerais, essa tradição deve e precisa ser compreendida dentro de suas particularidades.

No que concerne à produção escrita, as dificuldades a serem superadas pelos aprendizes são ainda mais expressivas. Lousada e Dezutter (2016) ressaltam que, mesmo que a aprendizagem da escrita seja parte da realidade do aprendiz desde suas primeiras experiências escolares, os professores formadores na universidade constataam que uma proporção considerável de estudantes não domina os gêneros textuais exigidos em meio acadêmico. Segundo esses autores, essa dificuldade tem um impacto muito significativo no desenvolvimento da vida acadêmica do aluno, tendo em vista que todas as etapas de seu percurso universitário exigem uma produção de gêneros textuais condizentes com as exigências universitárias.

Em diálogo com os estudos apresentados, esta pesquisa busca o desenvolvimento de estudos didáticos e lexicográficos que possam fornecer subsídios para um melhor aproveitamento do dicionário como ferramenta pedagógica por professores de FLE em formação, em razão da carência de estudos nesse âmbito. Ao utilizar os estudos de natureza didática, esta pesquisa soma-se também aos estudos didático-pedagógicos, expandindo e aproximando os estudos lexicográficos de professores de FLE que não tenham contato direto com o assunto.

1.1 Justificativa

O desenvolvimento de uma propedêutica de uso do dicionário para o professor de FLE em formação pode ser justificado por três causas: (a) a importância do francês no contexto atual; (b) as referências do CECRL (2001), que servem como base de padronização de diferentes contextos de ensino-aprendizagem de FLE; e (c) o subaproveitamento do dicionário no ensino-aprendizagem FLE. Vejam-se cada uma delas.

a) A importância do francês no contexto atual:

De acordo com o relatório *La langue Française dans le monde* (2019), foi assinalado um aumento de 9,6% no número de locutores franceses entre 2014-2018, demonstrando que a língua francesa se encontra em plena expansão nos dias de hoje. Com relação ao seu ensino-aprendizagem, é a segunda língua mais aprendida, ficando atrás somente da língua inglesa. Além disso, compartilha com o inglês o espaço de aprendizagem na maior parte dos países, contando com o apoio de Institutos Franceses e de Alianças Francesas¹³, que acolhem cerca de um milhão de aprendizes espalhados pelo mundo¹⁴.

No Brasil, podem-se destacar duas iniciativas que têm garantido a continuidade e o interesse pelo ensino-aprendizagem de FLE. Primeiramente, a *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF) tem um importante papel na construção da relação entre a rede universitária francesa e as instituições de ensino superior e de pesquisa mundiais. Conforme informações do *site* da AUF (2017), ela dispõe de uma rede de 63 estabelecimentos presentes em 40 países e uma rede de 822 instituições associadas. No caso do Brasil, são 16 universidades vinculadas à organização, quatro delas situadas na região Sul¹⁵. Sua atuação pode ser exemplificada por meio do apoio financeiro e técnico oferecido aos projetos de estudantes das Américas. Assim, ao mesmo tempo que essa iniciativa reforça o desenvolvimento da língua francesa, evidencia seu espaço como língua de ensino dos estabelecimentos de ensino superior.

Outra iniciativa, desta vez por parte do governo brasileiro, ocorreu em 2012, quando foi criado o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e um grupo de especialistas em línguas estrangeiras. O IsF-Francês, parte integrante do IsF, teve como objetivo a integração do aluno brasileiro em meio universitário de

¹³ Estabelecimentos da rede cultural exteriores à França.

¹⁴ Informações provenientes do relatório *La langue française dans le monde* (2019).

¹⁵ Na região Sul, as universidades associadas são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos) e Universidade de Maringá.

países de língua francesa. A formação do Programa desenvolvia aspectos linguísticos, bem como, de forma mais específica, questões interculturais na medida em que a adaptação dos alunos brasileiros ao novo contexto exigisse o conhecimento de vários aspectos que caracterizam o sistema de ensino superior de inserção.

A oferta piloto, realizada no final de 2016, desenvolveu o modelo de Francês para Objetivo Universitário¹⁶ (FOU) e também verificou a demanda existente nas instituições parceiras para o idioma francês. De acordo com o *site* do MEC (2017), o Programa promoveu a participação de diversas universidades distribuídas em todo o Brasil; na região Sul são contabilizadas dezessete universidades.

Com a suspensão do Programa IsF pelo MEC, a rede de especialistas em línguas estrangeiras responsáveis pelo programa deu início ao movimento Rede Andifes IsF. Esse movimento foi organizado pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) e atua na manutenção de ações que promovem a autonomia dos docentes em suas ações para benefício da comunidade acadêmica por meio da oferta de formações de professores de línguas estrangeiras. A partir desse cenário, acredita-se na importância de integrar o uso do dicionário à formação de professores de FLE, pois serão futuramente os profissionais responsáveis por dar continuidade e desenvolver cada vez mais o panorama de ensino-aprendizagem do francês.

Além disso, cabe ressaltar que a língua francesa continua sendo uma das línguas estrangeiras opcionais em alguns concursos de vestibular¹⁷; e é usada como prova de seleção em programas de pós-graduação particulares e públicos¹⁸. Essa é mais uma das evidências que reforça o interesse no preparo de profissionais que darão continuidade ao seu ensino-aprendizagem. Cabe ainda ressaltar que a língua francesa assegura nos dias atuais seu papel como língua internacional, conservando um *status* elevado para o acesso às produções culturais e o desenvolvimento de estudos em áreas como as Ciências Sociais, as Artes e as Humanidades. Para Gajo (2013), ainda que a língua francesa tenha cedido um espaço ao inglês como língua científica dominante, ela continua sendo solicitada por uma comunidade científica muito

¹⁶ Segundo Mangiante e Parpette (2011), o ensino do Francês para objetivo universitário (FOU) surge a partir da demanda de uma formação linguística, cultural e acadêmica voltada aos alunos que pretendem realizar estudos em universidades de língua francesa. Para mais informações, consultar Mangiante e Parpette (2004, 2011) e Albuquerque-Costa (2011).

¹⁷ Nos concursos de vestibular da UFRGS e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo.

¹⁸ As provas com opção de língua francesa são oferecidas pela UFRGS e pela PUC/RS, por exemplo.

diversificada em um largo espaço francófono e multilíngue¹⁹.

- b) As referências do CECRL (2001) que servem como base de padronização de diferentes contextos de ensino-aprendizagem de FLE

O CECRL (2001) tem como princípio o estabelecimento de uma base comum para a elaboração de programas de línguas, de orientações curriculares, de exames e de manuais na Europa. Por meio da definição de níveis de proficiência progressiva dos aprendizes de língua, o CECRL (2001) busca implantar uma maior correspondência entre cursos, programas e qualificações linguísticas e, ao mesmo tempo, atuar como uma ferramenta de promoção da cooperação internacional entre as línguas.

Pode-se dizer que esse quadro se tornou uma referência na construção e na elaboração da maioria dos manuais de ensino-aprendizagem de FLE por fornecer a base para elaboração de exames oficiais²⁰ de proficiência de línguas europeias desde 2003. Tendo em vista sua grande difusão no ensino-aprendizagem de línguas, o CECRL (2001) tem sido adotado no Brasil no ensino-aprendizagem de várias línguas europeias para que, assim, seja possível compreender os diferentes contextos de ensino-aprendizagem aos quais os aprendizes brasileiros são expostos linguística e culturalmente mediante parâmetros específicos²¹. Suas diretrizes definem as competências, os conhecimentos e as capacidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes em língua estrangeira, o contexto cultural da língua e os níveis de proficiência usados para medir os progressos do aprendiz durante as diferentes etapas de aprendizagem.

O presente estudo toma o CECRL (2001) como base de reflexão com o objetivo de encontrar diretrizes comuns que estruturam a formação de professores de FLE. Como os cenários de formação no Brasil são muito diversos, sem uma padronização nos diferentes cursos

¹⁹ O trabalho desenvolvido nesta tese foi baseado em materiais didáticos e lexicográficos elaborados pela França, por este ser o país ainda responsável por veicular a maioria das ferramentas utilizadas no ensino-aprendizagem de FLE no Brasil. Ainda que algumas iniciativas, tal como o *Dictionnaire des francophones*, possam ser observadas e possibilitem o início de uma reflexão sobre o assunto, os estudos levados a cabo nesta investigação foram baseados em materiais mais conhecidos e de grande veiculação no Brasil.

²⁰ No caso do francês, é possível citar duas provas oficiais que são atualmente as mais comuns: o TCF (Teste de Conhecimento do Francês), um teste de nível de proficiência com validade de 2 anos; e o DELF (Diploma de Estudos de Língua Francesa) e DALF (Diploma Aprofundado de Língua Francesa), que são diplomas de proficiência sem uma validade determinada.

²¹ Como exemplo, é possível citar alguns centros de idiomas universitários que utilizam os níveis apresentados pelo CECRL (2001) como base de organização de seus cursos: NELE – Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (<http://www.ufrgs.br/nele/8.-material-didatico>), Cursos Extracurriculares da UFSC (<http://www.cursosextra.com/frontend/curso/frances>), entre outros.

de Licenciatura em FLE no Brasil, a opção pelo CECRL (2001) é uma tentativa de melhor compreender como essas diferentes formações foram constituídas.

c) A subutilização do dicionário no ensino-aprendizagem FLE

Segundo Lew (2011), as pesquisas sobre o uso do dicionário tiveram início há pouco mais de cem anos. No entanto, são as últimas décadas que têm proporcionado um maior desenvolvimento nessa área. Essa declaração reforça os estudos indicados por Welker (2004), que apontam os principais resultados sobre o papel do dicionário no âmbito brasileiro²². Lew (2011) assinala ainda que, em sua maioria, as pesquisas apontam para: falta de uso sistemático do dicionário, falta de conhecimento sobre como empregá-lo por parte dos professores e aprendizes, entre outras questões. O autor observa igualmente algumas deficiências metodológicas nesses estudos, tal como a questão dos instrumentos utilizados para coleta de dados em pesquisas empíricas realizadas.

Outro fator que pode ser destacado é a concentração de pesquisas empíricas sobre o dicionário no domínio do inglês como língua estrangeira (ILE). Como exemplo, podem ser citados: Hartmann (2000), que apurou o uso do dicionário no âmbito universitário; Lew (2002), que verificou a frequência e os diferentes tipos de informações buscadas pelos utilizadores de dicionários; e Lew e Galas (2008), que investigaram se as habilidades de uso do dicionário podem ser ensinadas de forma eficaz em sala de aula. Nesse mesmo contexto, podem ser citadas as pesquisas de Frankenberg-Garcia (2011), que examinaram os recursos utilizados pelos usuários de dicionário na busca de informações extralinguísticas; e, ainda, Tono (2011), que analisou o processo de consulta ao dicionário por aprendizes por meio de tecnologias de rastreamento ocular²³.

No âmbito nacional²⁴, foi verificada a existência de dissertações e teses no âmbito do ELE, do português como língua materna (PLM) e uma referência ao alemão como língua estrangeira (ALE). De forma geral, as pesquisas tratam do uso do dicionário no domínio de produções e compreensões escritas, ou discorrem sobre a dificuldade na formação de professores e aprendizes no que tange ao uso do dicionário, tal como se pode ler em Machado

²² Welker (2004) apresenta breves descrições e resumo de resultados sobre os estudos sobre o papel do dicionário em determinadas situações. Por fim, é apresentada uma bibliografia de relatos dessas pesquisas.

²³ Informações apresentadas conforme o *site*: <<https://euralex.org/publications/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

²⁴ Pesquisa realizada conforme o *site*: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

(2003), Gomes (2006), Vargas (2011) e Fagundes (2013).

Quanto ao FLE, Kaspary (2017) assinala que os estudos publicados sobre o uso do dicionário são raros no contexto do FLE, o que pode ser considerado como uma presumível lacuna no que diz respeito à relação entre o estado da arte da lexicografia geral e o campo específico da lexicografia para o ensino de francês. Ainda que nos anos 1980 tenham sido realizadas algumas pesquisas com aprendizes de FLE relacionadas especificamente ao emprego do dicionário em situações de ensino-aprendizagem²⁵, não foi possível encontrar experiências no mesmo formato mais atuais.

Na busca de mais elementos sobre o tema, é possível destacar um artigo que aborda o ensino-aprendizagem de FLE no Japão e o modo como o dicionário é usado como ferramenta pedagógica nesse contexto²⁶. Além disso, é pertinente destacar artigos que discorrem sobre a construção de dicionários bilíngues e o conceito de cultura, mas sem uma discussão mais específica sobre o emprego do dicionário em situações de ensino-aprendizagem de FLE²⁷.

No contexto nacional de FLE, foi realizada uma pesquisa sobre os dois últimos Congressos de Professores de Francês ocorridos no Brasil²⁸. Essa pesquisa justifica-se pela importância e peso desse evento, responsável por reunir professores da rede pública e privada de todo o Brasil, tanto de escolas como de universidades. Na realidade, esse evento pode ser considerado um panorama de todos os estudos em FLE que têm sido desenvolvidos no âmbito brasileiro. No Congresso de 2017, um dos seus eixos temáticos incluía a *lexicographie* como um de seus subitens, conforme a Figura 1. No entanto, quando uma busca pelo termo *dictionnaire* é realizada, não é encontrada nenhuma ocorrência ao longo do programa do Congresso.

Figura 1 – Fragmento dos eixos temáticos do Congresso de 2017

²⁵ Galisson (1983) realizou uma pesquisa sobre o uso do dicionário em aprendizes de língua no nível avançado para verificar se o emprego da ferramenta dicionário condiciona ou não a representação que o consulente tem do objeto. A pesquisa constatou que o dicionário possui uma influência positiva na aquisição do vocabulário. Entretanto, o autor reconhece não ser possível estabelecer a maneira como essa influência é exercida.

²⁶ Para uma apresentação sobre o ensino-aprendizagem do FLE no Japão, consultar Coubard e Pauzet (2003).

²⁷ Para mais informações sobre o conceito de cultura nos dicionários bilíngues, consultar Fourment-Berni Canani (2002) e Celotti (2002). Com relação à construção de dicionários bilíngues, consultar Loguercio (2015).

²⁸ Em 2017, o *XXIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français – Français, langue de la modernité* foi realizado em Aracaju e em 2019, o *XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français - Le Français en action: variations et créations* foi realizado em Brasília.

Etudes de traduction et études linguistiques.

- Traduction, linguistique et sociolinguistique
- Traduction, Littérature et Culture
- Traduction et enseignement des langues
- Traduction, lexicographie et terminologie

Fonte: Programa do Congresso (2017, p. 6).

No Congresso de 2019, por sua vez, o eixo *lexicographie* foi suprimido e a busca pelo termo *dictionnaire* obteve apenas um resultado. Foi encontrada uma comunicação de título: *Le dictionnaire em tant qu'outil pédagogique: la comparaison de deux dictionnaires* (KASPARY, 2019, p. 37). Assim, é possível notar o longo percurso que ainda deve ser realizado na investigação sobre o uso do dicionário no âmbito do ensino-aprendizagem do FLE. Nesse contexto, a presente tese pretende fornecer uma propedêutica de uso do dicionário para que os professores de FLE em formação saibam escolher de maneira mais específica o dicionário mais adequado para realização de atividades de produção e recepção escrita.

1.2 Objetivos

O presente trabalho pode ser circunscrito a um objetivo geral, desmembrado em seis objetivos específicos, conforme explanação a seguir.

Objetivo geral: fornecer ao professor de FLE em formação uma propedêutica de uso do dicionário para orientá-lo na escolha da obra lexicográfica mais adequada à realização de atividades linguísticas no âmbito da recepção e produção escrita. A partir desse objetivo mais amplo, são estabelecidos seis objetivos específicos:

- a) apresentar as características da formação de professores e o espaço ocupado pela Lexicografia no ensino-aprendizagem de FLE;
- b) definir as competências de recepção e produção escrita e suas relações com o uso do dicionário;
- c) descrever a estrutura padrão de um dicionário e enumerar os critérios utilizados na seleção dos dicionários monolíngues avaliados com base na estrutura supracitada;
- d) identificar, no CECRL, as necessidades e possibilidades de uso desses dicionários

- em termos de recepção e produção escrita para professores de FLE em formação;
- e) elaborar uma classificação de modelo taxonômico desses dicionários que os correlacione às dificuldades/atividades linguísticas selecionadas; e
 - f) propor atividades que visem ao uso do dicionário na resolução dessas questões linguísticas presentes na recepção e produção escrita.

1.3 Hipóteses de pesquisa

- a) A tese parte da hipótese geral de que é possível desenvolver parâmetros para o uso do dicionário como ferramenta pedagógica;
- b) a segunda hipótese parte do pressuposto de que a necessidade do desenvolvimento de uma propedêutica de uso do dicionário tenha origem na ausência de orientações precisas em documentos referenciais nos quais se baseia a formação de professores de FLE;
- c) a terceira hipótese considera que essa problemática referente ao uso do dicionário pode ter relação também com a insuficiência de obras lexicográficas voltadas aos aprendizes de FLE e com a falta de panoramas classificatórios de obras lexicográficas francesas; e
- d) a quarta hipótese, decorrente das demais, propõe que uma propedêutica de uso do dicionário, baseada no desenvolvimento de atividades de recepção e produção escrita, contribua para um maior aproveitamento do uso do dicionário como ferramenta pedagógica.

1.4 Estrutura geral do trabalho

Com o propósito de desenvolver de maneira adequada os objetivos enunciados, a presente tese é organizada em cinco capítulos, conforme apresentação explanada a seguir. O primeiro capítulo realiza uma apresentação do ensino de FLE no âmbito mundial e nacional, para, em seguida, expor os aspectos mais relevantes da formação docente no Brasil com relação ao campo lexicográfico. Para tal fim, são apontados dados estatísticos que comprovam essa deficiência formativa de professores com relação às obras lexicográficas. Por fim, aborda-se o uso do dicionário dentre as diferentes metodologias de ensino. A partir dessas informações, são destacados fatores considerados ao longo da tese, para que se tenha uma visão mais clara dos desdobramentos do assunto apresentado.

No segundo capítulo, é exposta a sustentação teórica que possibilita a construção desta tese. Primeiramente, são apresentadas informações referentes ao desenvolvimento das competências de recepção e produção escrita no ensino-aprendizagem do FLE dentro da abordagem comunicativa e, em seguida, são discutidas as contribuições veiculadas pelo CECRL (2001), bem como suas relações com o uso do dicionário a partir da inserção da abordagem acional. Por fim, essas observações são exemplificadas por meio da análise da forma como o livro didático *Version Originale* (VO) propõe o uso do dicionário no desenvolvimento de suas atividades linguísticas.

No terceiro capítulo, dando continuidade ao embasamento teórico, são expostos, primeiramente, os componentes estruturais normalmente encontrados em dicionários, com o intuito de demonstrar a importância do reconhecimento desses fatores para uma melhor avaliação das particularidades pertencentes aos diferentes dicionários. Por fim, são estabelecidos os critérios de seleção dos dicionários elencados para este estudo e é realizada a avaliação dessas obras, tendo em conta os diferentes componentes apresentados. Nessa análise, o objetivo principal é demonstrar as diferenças entre os dicionários e as principais características de cada uma das obras, tendo em vista as atividades de recepção e produção escrita.

No quarto capítulo, é realizado um levantamento sobre os principais conceitos relacionados à competência escrita (recepção e produção) descritos pelo CECRL (2001). Além disso, é evidenciada a necessidade da complementação desses critérios por meio das definições de Tagliante (2006) e Cüq e Gruca (2017) sobre as estratégias de leitura e os tipos textuais. Em seguida, são descritos e exemplificados os principais usos do dicionário propostos para o desenvolvimento dos estudos traçados nesta investigação e são selecionadas atividades linguísticas de escrita presentes nos livros didáticos adotados por cursos de graduação em FLE. A partir dessas constatações, é realizada uma classificação dessas atividades, com base nos critérios avaliativos propostos pelo CECRL (2001), por Tagliante (2006) e por Cüq e Gruca (2017) e nos usos do dicionário abordados. Essas análises embasam a classificação taxonômica proposta no capítulo que segue, evidenciando a associação entre as atividades de escrita, os usos do dicionário e os dicionários disponíveis aos aprendizes de FLE.

No quinto capítulo, são descritos três tipos de classificação lexicográfica (impressionista, funcional e linguística) e demonstrados dois modelos de classificação, o tipológico e o taxonômico, explanando vantagens e desvantagens de cada um deles. A partir dessas reflexões, são apresentadas algumas propostas classificatórias no âmbito da língua francesa e discutidos seus principais critérios classificatórios. Por fim, é exposta a classificação

taxonômica que visa a estabelecer a correlação entre as atividades linguísticas de escrita (recepção e produção) apresentadas no capítulo 4 e as obras lexicográficas selecionadas para os fins deste estudo (cf. apresentado no capítulo 3).

No sexto capítulo, como forma de demonstrar a aplicabilidade da taxonomia construída, são propostas atividades linguísticas para professores de FLE em formação que visem ao desenvolvimento da recepção e produção escrita com o uso do dicionário. Dessa forma, o presente estudo visa a uma contribuição efetiva na formação de futuros professores de FLE. Na parte final desta tese, são apresentados os principais resultados alcançados durante os estudos e analisadas as hipóteses de pesquisa elaboradas inicialmente. Por fim, são desenvolvidas as considerações pertinentes à pesquisa concebida, os seus limites e os seus possíveis encaminhamentos no intuito de complementar os assuntos tratados.

2 O ENSINO DO FLE E A FORMAÇÃO DOCENTE

No presente capítulo, é realizada uma breve descrição dos principais aspectos do ensino do FLE no contexto mundial e nacional, ressaltando o comprometimento institucional francês com a promoção linguística da língua francesa do mundo. Em seguida, são destacados os documentos nortedores responsáveis pela estruturação da formação docente universitária no Brasil e, com base nessas informações, são especificados dados numéricos sobre a formação docente em FLE em todo o Brasil. A partir dessas informações, é evidenciada a falta de espaço dedicado aos conhecimentos lexicográficos na esfera brasileira de formação docente. Por fim, como forma de contextualizar a inserção do dicionário no ensino-aprendizagem de FLE, são elencadas as principais metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de FLE e o espaço ocupado pelo dicionário em cada uma delas.

2.1 O ensino-aprendizagem de FLE em âmbito mundial e nacional

Ainda que seja possível observar um forte domínio da língua inglesa no ensino-aprendizagem de língua estrangeira no âmbito brasileiro²⁹, percebe-se uma tentativa da língua francesa em manter seu espaço de prestígio conquistado ao longo de anos de trocas e parcerias entre o Brasil e a França. Sua influência fez parte da formação da identidade cultural brasileira em suas intervenções nos campos político, social, cultural e econômico.

Para Fléchet (2015), a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808 pode ser considerada como um dos principais meios de entrada dos modos e hábitos franceses no Brasil, configurando a língua francesa como uma língua de prestígio na época. Em decorrência desse estreitamento de relações entre a França e o Brasil, tem-se em 1837 a criação do Colégio Pedro II e a instauração do ensino obrigatório da língua francesa na escola secundária brasileira e, nesse sentido, o francês passa a ter um espaço privilegiado (PIETRARÓIA, 2008) no ensino de língua estrangeira.

Após esse longo período hegemônico, é no fim da Segunda Guerra Mundial que a

²⁹ Uma reforma do Ensino Médio realizada mediante a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 definiu que o ensino de Língua Estrangeira Moderna passou a restringir-se à Língua Inglesa. Para mais informações sobre o assunto, consultar Leal e Pereira (2017).

cultura francesa inicia um processo de declínio de seu prestígio no âmbito mundial e é, assim, ultrapassada pela cultura inglesa. Para Enders (2015, s/p.), “a França se diluiu um pouco no conjunto europeu, mas ainda continua influenciando algumas áreas”. No que diz respeito ao Brasil, a autora explica que o elo histórico é algo marcante que continua existindo entre os dois países. Atualmente, a manutenção da língua francesa é realizada por meio de diferentes instituições governamentais responsáveis pela implementação de políticas linguísticas e de um planejamento linguístico, de modo que com essas iniciativas é assegurada sua difusão no mundo.

Segundo Cüq e Gruca (2005), é possível definir políticas linguísticas como sendo as escolhas realizadas pelas autoridades para regular uma sociedade e suas relativas línguas. Para os autores, o bom funcionamento dessas políticas depende da existência de um planejamento, que pode atuar de duas formas. Primeiramente, ele pode intervir sobre a própria língua (fixação de normas, regras ortográficas, etc.) ou sobre o *status* da língua, por meio de interposições em aspectos sociais de uso, difusão e promoção linguística. No caso da língua francesa, pode-se observar uma série de instituições responsáveis pela operacionalização desses dois conceitos³⁰.

Essas instituições podem ser divididas em quatro grandes esferas: os ministérios franceses e seus operadores; as associações profissionais; as instituições de ensino, formação e pesquisa; e a Francofonia³¹. Para que se possa compreender os diferentes meios de atuação dessas instituições e a importância das políticas linguísticas francesas, o Quadro 1 apresenta as principais instituições e suas respectivas funções no que diz respeito às políticas e ao planejamento linguístico da língua francesa.

Quadro 1 – Principais instituições francesas a serviço da língua francesa

1. Os ministérios e seus operadores	
1.1 <i>Le Ministère des Affaires étrangères</i> (MAE)	Função: é o principal responsável pelas políticas de cooperação linguística e educativa da França.
1.2 <i>L'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger</i> (AEFE)	Função: seu principal objetivo é servir e promover uma rede escolar única no mundo, constituída de quase quinhentos estabelecimentos distribuídos em cento e trinta e sete países.

³⁰ O conceito de políticas linguísticas apresentado por Cüq e Gruca (2005) demonstra um viés claramente didático em relação ao assunto. Para uma discussão sociolinguística do conceito, consultar Calvet (1996).

³¹ A divisão apresentada é baseada na proposta de Cüq e Gruca (2005).

1.3 <i>Le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN)</i>	Função: é o responsável pela resolução de problemas no ensino do francês aos migrantes; responsabiliza-se também pelas formações universitárias de FLE nos diferentes âmbitos do ensino.
1.4 EDUFRANCE	Função: criada pelo MAE e pelo MEN, é responsável por propiciar oferta francesa no domínio da formação e das trocas científicas.
1.5 <i>Le Ministère de la Culture</i>	Função: no aspecto linguístico, sua atuação é assegurada por meio da <i>Délégation Générale à la langue française et aux langues de France</i> (DGLFLF).
1.6 <i>La Délégation générale à la langue française et aux langues de France</i> (DGLFLF)	Função: é responsável por elaborar a política linguística do Governo em ligação com os outros departamentos ministeriais.
1.7 <i>Radio France Internationale</i> (RFI)	Função: tornou-se a primeira rádio francófona da atualidade permanente e uma das quatro grandes estações de rádio internacionais. É responsável por um espaço de aprendizado linguístico bastante rico e variado.
2. As associações profissionais	
2.1 <i>La Fédération internationale des professeurs de français</i> (FIPF)	Função: com cento e oitenta associações, seis federações nacionais e quase oitenta mil membros voluntários ativos em cento e quarenta países, a FIPF é um importante ator a serviço da comunidade global de professores franceses e da Francofonia.
2.2 <i>L'Association des centres universitaires d'études françaises pour l'étranger</i> (ADCUEFE)	Função: reunir quase quarenta universidades francesas que oferecem programas de francês como língua estrangeira para estudantes e professores estrangeiros.
2.3 <i>L'Association de didactique du français langue étrangère</i> (ASDIFLE)	Função: seu objetivo é reunir aqueles que, na França e fora da França, estão interessados na didática do francês como língua estrangeira.
3. As instituições de ensino, de formação e de pesquisa	
3.1 <i>L'Alliance Française</i>	Função: rede de oitocentos e trinta e quatro instituições espalhadas em 132 países, é responsável por difundir a língua francesa e a cultura francesa fora da França.
3.2 <i>Le Centre international d'études pédagogiques</i> (CIEP)	Função: é um operador do Ministério da Educação Nacional, que atua na cooperação nas áreas de educação, formação profissional e qualidade do ensino superior. Promove também a difusão da língua francesa no mundo, pela formação de instrutores e pela emissão de certificações oficiais em francês.
3.3 <i>Les universités BELC</i>	Função: são cursos para professores de FLE reconhecidos internacionalmente, após os quais um certificado de estágio é emitido. Eles acontecem no verão e no inverno na França e durante todo o ano em todo o mundo.
4. A Francofonia	
4.1 <i>L'Organisation Internationale de la Francophonie</i> (OIF)	Função: sua missão é incorporar a solidariedade ativa entre os oitenta e oito estados e governos que a compõem (sessenta e um membros e vinte e sete observadores).
4.2 <i>L'Agence intergouvernementale de la Francophonie</i> (AIF)	Função: organiza a consulta entre os países membros, as conferências interministeriais e a cooperação com as instâncias internacionais e as organizações não governamentais.
4.3 <i>L'Agence universitaire de la Francophonie</i> (AUF)	Função: promove a solidariedade entre instituições de ensino superior e de pesquisa para a implementação de projetos que transformam concretamente o sistema universitário.

4.4 <i>TV5 Monde</i>	Função: é considerada uma das três maiores redes de televisão do mundo. Como operadora da Organização Internacional da Francofonia (OIF), a <i>TV5 Monde</i> fornece um portal multimídia gratuito e interativo para aprender e ensinar francês.
----------------------	---

Fonte: Esquematizado pela autora com base em Cüq e Gruca (2005, p. 25-41).

Como é possível observar no Quadro 1, as autoridades francesas gerenciam com bastante comprometimento a promoção linguística do francês, por meio de uma série de projetos e ações implementados pelo mundo. Um reflexo desse engajamento linguístico é o espaço ocupado pela língua nas grandes instituições internacionais. Na Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, o francês é uma das três línguas oficiais da União Europeia (UE), na União Postal Universal é a única língua oficial e, além disso, figura como uma das línguas oficiais dos Jogos Olímpicos. No domínio das mídias internacionais, a língua francesa conta com milhões de telespectadores e ouvintes por conta de canais como *TV5 Monde*, *France 24*, *RFI*, entre outros.

Com relação ao Brasil, é possível citar as sessenta e quatro Alianças Francesas espalhadas por diferentes regiões, com uma concentração maior nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, aplicando testes para a concessão de certificados oficiais de proficiência e conhecimentos linguísticos no idioma. As provas são elaboradas pelo CIEP, representante do Ministério da Educação Francês no que concerne o apoio à difusão da língua francesa. De acordo com o *site* da Embaixada Francesa no Brasil, as Alianças Francesas representam a mais densa e antiga rede do mundo com um número total de aproximadamente trinta e cinco mil alunos. Outro importante vetor de conservação linguística é a existência de cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores de FLE³². A permanência desses cursos em currículos universitários garante o preparo de futuros profissionais que atuam na difusão e conservação da língua francesa.

Além disso, pode-se destacar a atuação bastante promissora da OIF, por meio da promoção de atividades artísticas, concursos culturais e oportunidades de estudos disponíveis. Dessa forma, a agência, além de servir a seus países membros, tornou-se um espaço de debate entre aprendizes e usuários da língua francesa. No que tange mais especificamente aos interesses universitários, a AUF desempenha um importante papel na construção da relação entre a rede universitária francesa e as instituições de ensino superior e de pesquisa mundiais. Conforme informações oficiais de seu *site*³³, ela dispõe de uma rede de sessenta e três estabelecimentos presentes em quarenta países e uma rede de oitocentas e vinte e duas

³² Para mais informações, consultar o Gráfico 1.

³³ Informações apresentadas conforme o *site*: <<https://www.auf.org/>>. Acesso em: 30 maio 2019.

instituições associadas³⁴. O Brasil é considerado o primeiro parceiro de cooperação científica da França na América Latina. Essa cooperação é estruturada em torno de formações de ponta e parcerias de alto nível entre organismos de pesquisa dos dois países.

Com o objetivo de promover o intercâmbio científico entre Brasil e França, bem como de fomentar a formação de recursos humanos de alto nível nos dois países³⁵, é possível destacar o programa CAPES-COFECUB, uma parceria entre instituições de ensino superior e institutos ou centros de pesquisa e desenvolvimento públicos brasileiros e franceses. Segundo o *site* da Embaixada Francesa, essa parceria permitiu a formação de mais de dois mil doutores brasileiros desde sua criação em 1978. Outro programa que pode ser destacado é o BRAFITEC, que consiste no desenvolvimento de projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias em todas as especialidades de Engenharia, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar o intercâmbio entre Brasil e França³⁶.

Com relação de ensino-aprendizagem de línguas, cabe ressaltar dois programas anuais que oferecem oportunidades aos estudantes brasileiros. Primeiramente, o programa de “Assistentes Brasileiros de Língua Portuguesa” na França promovido pelo governo francês. O principal objetivo dessa iniciativa é oferecer oportunidades, distribuídas por todo o Brasil, para que estudantes universitários brasileiros, em fim de formação, possam passar um ano letivo na França atuando em escolas francesas com o ensino da língua e da cultura portuguesa. O governo brasileiro, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), oferece desde 1999 o Programa Leitorado, responsável por financiar professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras, dentre elas, instituições francesas.

Na esfera associativa brasileira, é importante evidenciar a existência da Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF), criada em 1993, com o objetivo de unir as associações de professores existentes no Brasil em um esforço conjunto para a disseminação do ensino do francês no contexto nacional. Nesse sentido, a FBPF tem por objetivo tanto a formação de líderes associativos quanto a formação didático-pedagógica, com uma preocupação permanente de atualização para um melhor desempenho dos cursos de francês e de um trabalho associativo eficaz. A Federação também é responsável pela organização de

³⁴ Cabe ressaltar que a UFRGS faz parte dessa rede de associados.

³⁵ Informações apresentadas conforme o *site*: <<https://www.capes.gov.br/36-noticias/8803-capes-seleciona-projetos-conjuntos-de-pesquisa-entre-brasil-e-franca>>. Acesso em: 30 maio 2019.

³⁶ Informações apresentadas conforme o *site*: <<https://www2.emc.ufg.br/p/21829-brafitec>>. Acesso em: 28 maio 2019.

congressos e formações diversas, oferecidas aos professores, aprendizes e aos professores-pesquisadores, auxiliando na visibilidade do desenvolvimento didático das línguas estrangeiras no país. Atualmente, a FBPF conta com dezessete associações de professores espalhadas por todo o Brasil, que também atuam na organização de formações e contribuem, dessa forma, para a difusão da língua francesa no âmbito estadual³⁷.

As diferentes ações brasileiras e francesas, enumeradas anteriormente, destacam a tentativa de amenizar as lacunas existentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Essas omissões podem ser compreendidas como frutos de uma sucessão de medidas equivocadas que têm agravado cada vez mais a situação do ensino no Brasil. Para que seja possível compreender a situação enfrentada durante a formação universitária, é preciso observar, ainda que de forma breve, algumas medidas governamentais adotadas com relação à Educação Básica³⁸.

Machado, Campos e Saunders (2007) afirmam que o período posterior à Segunda Guerra Mundial intensificou as relações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos. Dessa forma, a necessidade do aprendizado do inglês tornou-se cada vez mais expressivo e o domínio da língua francesa foi se enfraquecendo frente ao forte anseio das populações urbanas de falar inglês.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, ao retirar a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, deixando os estados decidirem pela sua inclusão nos currículos, ironicamente contribuiu para o aumento do prestígio da língua inglesa³⁹. A obrigatoriedade na introdução da habilitação profissional ao currículo e a redução de um ano na escolaridade, implantadas pela LDB de 1971⁴⁰, provocaram uma redução ainda mais drástica nas horas de ensino de línguas estrangeiras. Uma nova publicação da LDB em 1996 manteve a base comum nacional, mas exigiu uma complementaridade do ensino, conforme as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. Essa nova lei ampliou o dever do poder público na educação em geral e, mais especificamente, no Ensino Fundamental ao estabelecer a necessidade de propiciar a todos uma formação básica comum⁴¹.

Conforme Santos (2012), até os anos 90, as discussões sobre o ensino de línguas concentravam-se no fato de garantir seu espaço dentro da formação curricular regular

³⁷ Conforme informações apresentadas pelo *site* da FBPF.

³⁸ Para um histórico mais detalhado sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, consultar Leffa (1999).

³⁹ Informações conforme a Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

⁴⁰ Informações conforme a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971.

⁴¹ Informações conforme a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

obrigatória. Ao obter esse espaço a partir da nova LDB, as discussões passaram a ocupar-se mais com a maneira como esse ensino seria realizado. As escolas estabeleceram seu foco nas necessidades sociais de aprendizagem de uma língua estrangeira no contexto brasileiro, achando por bem centrar-se na habilidade de compreensão escrita. Esse predomínio origina-se a partir das exigências ao final da formação dos estudantes, que precisam da língua estrangeira para testes oficiais, provas para concursos, ou então, para leituras técnicas.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996 pelo Governo Federal deveria, em tese, orientar e garantir que recursos, investimentos e pesquisas pudessem ser distribuídos de forma mais igualitária no país. Apesar do compromisso firmado no momento de sua criação e de todas as inovações propostas, o documento teve uma ação limitada sobre os reais problemas educacionais, servindo apenas como um paliativo na resolução de situações pré-existentes.

Para Paiva (2003), os PCN (1998) foram responsáveis simplesmente por reafirmar a má condição do ensino brasileiro, sem, no entanto, propor políticas de qualificação que visem a melhorias no ensino. As falhas apresentadas são demonstradas por resultados insatisfatórios obtidos pelos alunos ao final do Ensino Médio nos exames avaliativos desenvolvidos pelo próprio MEC, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM⁴²), por exemplo, que, além de servir como critério para a entrada do aluno na universidade, é usado como uma forma de avaliar e buscar melhorias nos ensinos Médio e Fundamental.

Com relação ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o PCN (1998) firmava como principal objetivo do ensino o desenvolvimento da competência de compreensão escrita, pois o próprio documento afirmava que as condições apresentadas em salas de aula na época não possibilitavam um desenvolvimento mais abrangente de uma língua estrangeira, tal como se pode ler no trecho que segue:

[...] Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores,

⁴² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. Informações apresentadas conforme o [site:<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/140-programas-e-aco-es-1921564125/enem-exame-nacional-do-ensino-medio-1766000317/183-apresentacao-sp-636238694>](http://portal.mec.gov.br/busca-geral/140-programas-e-aco-es-1921564125/enem-exame-nacional-do-ensino-medio-1766000317/183-apresentacao-sp-636238694). Acesso em: 15 jul. 2019.

material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LE no país também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

(BRASIL, 1998, p. 23)

Em 2015 foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de uma análise dos documentos curriculares brasileiros realizada por cento e dezesseis especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Sua homologação ocorreu em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC é um documento de caráter normativo, referência para a elaboração de currículos, de políticas de formação de professores, de elaboração e de revisão de propostas pedagógicas, materiais didáticos e avaliações. Seu objetivo central é a promoção de uma educação integral dos estudantes considerando a formação intelectual e a capacitação técnica, por meio do foco no desenvolvimento de dez competências⁴³. Esse documento foi elaborado à luz do que foi discutido pelos PCN, no entanto, a BNCC é mais específica, determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar.

Ainda que as discussões com relação ao novo documento e sua implantação venham sendo realizadas há muitos anos, sua implementação efetiva em sala de aula tornou-se obrigatória somente a partir de 2020. Dessa forma, não é possível que se tenha ainda uma análise muito profunda sobre seus impactos no desenvolvimento da educação brasileira. Em relação à situação das línguas estrangeiras, no entanto, é preciso que seja destacada uma observação com relação ao posicionamento defendido pela normativa. Enquanto em documentos anteriores falava-se em línguas estrangeiras, na terceira e última versão da BNCC é imposta a língua inglesa como componente curricular obrigatório, não sendo possível que as redes de ensino decidam por outras línguas estrangeiras, como era possível anteriormente.

Tendo em vista essas iniciativas governamentais brevemente descritas, é inegável a situação de carência e desprestígio vivenciadas atualmente pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além da falta de preparo dos professores para um uso adequado desses documentos, as determinações de caráter restritivo, como no caso da imposição do inglês como língua de ensino-aprendizagem obrigatória, limitam a atuação e o desenvolvimento das demais línguas estrangeiras, causando um empobrecimento no seu ensino. No entanto, não é viável que

⁴³ As competências são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação e 10. Responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2017a).

sejam desconsideradas todas essas possibilidades de desenvolvimento profissional e universitário associadas aos acordos e parcerias entre Brasil e França.

Assim, problematiza-se mais ainda a discussão sobre ensino de línguas estrangeiras nos Ensinos Fundamental e Médio, evidenciando a importância da manutenção do ensino de FLE em todas as esferas do contexto escolar brasileiro. Essas oportunidades podem auxiliar os futuros professores em seu preparo ao enfrentamento das diferentes demandas de ensino-aprendizagem, sendo capazes de lidar com os desafios existentes no contexto do ensino brasileiro, reforçando nas universidades a necessidade de oferta de proficiência em francês.

2.2 A formação docente em FLE

Em relação à formação docente em FLE, não foram encontrados levantamentos estatísticos oficiais que apresentem todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que possuam cursos de Licenciatura em Francês. Assim, foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório junto às instituições de ensino superior públicas que oferecem o curso de Licenciatura em Francês em sua grade curricular. O levantamento baseou-se no *site* e-MEC, uma base de dados oficial dos cursos e IES privadas e públicas⁴⁴. A regularidade dos cursos e das informações inseridas sobre as IES é de responsabilidade das instituições, conforme termos expressos pela legislação (Art. 29, PN n° 21/2017b). Além dessa fonte, foram utilizadas informações disponibilizadas pela Embaixada Francesa no Brasil por meio da troca de mensagens eletrônicas⁴⁵.

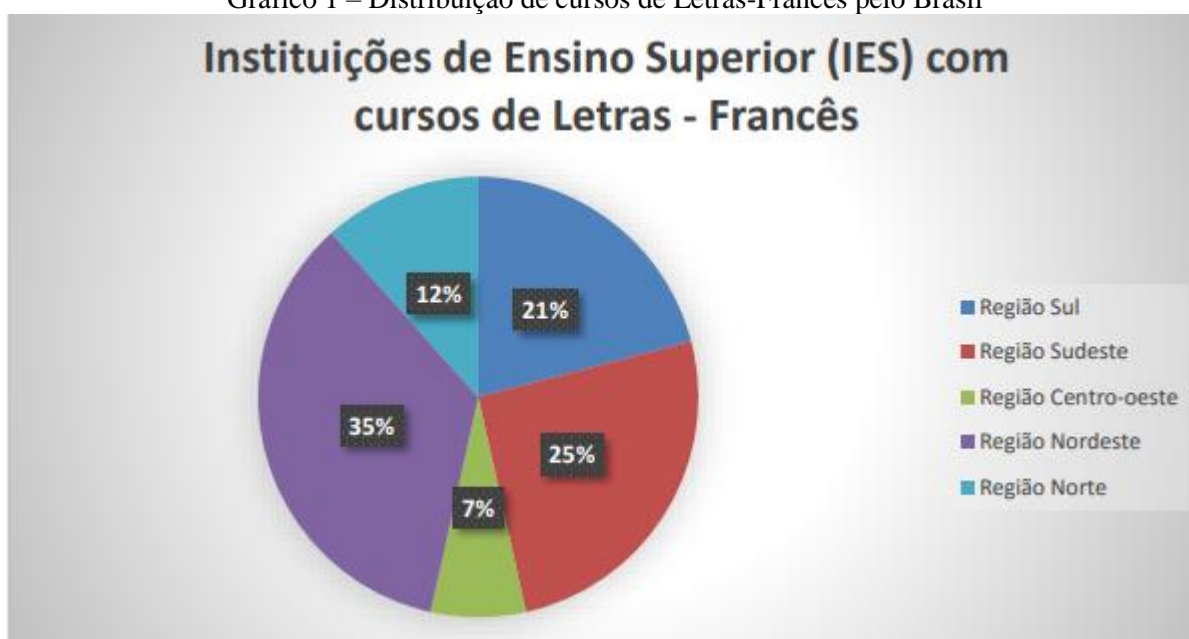
Segundo Mattar (1996) e Levin (1987), buscar informações previamente é importante porque esse tipo de pesquisa exploratória tem como objetivo o aprofundamento do conhecimento do pesquisador sobre o assunto da pesquisa, gerando um levantamento que pode ser usado para uma formulação mais precisa de hipóteses e de problemas do estudo realizado. A partir dos dados obtidos, foram selecionadas amostras, definidas por meio de leis estatísticas que conferem uma fundamentação científica ao estudo. De modo geral, essa seleção pode ser realizada de duas formas: a amostra probabilística, selecionada de maneira aleatória, baseada rigorosamente em critérios científicos; e a amostra não probabilística, sem uma fundamentação matemática ou estatística, dependente exclusivamente de critérios do pesquisador (GIL, 1995).

⁴⁴ O presente estudo será realizado somente com as IES públicas, por conta de sua maior abrangência no contexto do francês.

⁴⁵ Conforme Anexo A, p. 282.

Para esta análise, a seleção de amostras adotada foi probabilística. Para sua definição, foi necessário o conhecimento de todos os elementos estudados, isto é, as IES públicas com licenciatura em francês. A organização dos dados foi realizada por estratificação (LEVIN, 1987), que consistiu na divisão das instituições de ensino em grupos (no caso desta pesquisa, as regiões do Brasil). Assim, extraiu-se uma amostra aleatória de cada grupo, conforme sua proporção total. O Gráfico 1 representa esquematicamente o total de quarenta e três IES que oferecem o curso de Letras-Francês ao seu público⁴⁶. A escolha por IES de caráter público é justificada pelo predomínio dessas instituições na oferta do curso de Letras-Francês.

Gráfico 1 – Distribuição de cursos de Letras-Francês pelo Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, há um forte predomínio de IES nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste. No caso da região Nordeste, a grande quantidade de IES pode ser explicada pelo fato da região ser formada por nove diferentes estados⁴⁷, pois, com exceção do estado de Alagoas, com três IES, os demais estados apresentam de uma a duas instituições cada um. A circunstância de se ter tantos diferentes estados em uma mesma região parece contribuir para um arranjo mais uniforme na oferta do Curso de Francês.

⁴⁶ Os nomes dos cursos variavam entre: Letras-Língua e Literatura Francesa, Letras Língua Francesa e Literatura, Letras Português e Francês, Letras-Língua Francesa e Letras-Francês. Para simplificar a leitura do texto, será usada a nomenclatura Letras-Francês.

⁴⁷ A região Nordeste é formada pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia.

No caso da região Sudeste⁴⁸, percebe-se uma distribuição de IES bastante uniforme, com exceção do estado do Espírito Santo, que conta com apenas uma IES que oferece o curso de Letras-Francês. Nos demais estados, Minas Gerais conta com quatro IES; São Paulo e Rio de Janeiro contam com três IES cada um.

O caso da região Sul é bem semelhante. Os cursos de Letras-Francês concentram-se no estado do Paraná, com cinco IES, e no Rio Grande do Sul, com três IES, deixando o estado de Santa Catarina com apenas uma instituição de ensino pública como representante do francês.

Com relação à região Norte⁴⁹, ainda que seja a única a possuir uma fronteira com um departamento ultramarino da França, a Guiana Francesa, não foi verificada uma grande oferta de cursos de Letras-Francês. As cinco IES distribuem-se pelos estados de forma unitária, sendo que os estados de Rondônia e Roraima não têm registros de ofertas do curso de Letras-Francês.

Por fim, a região Centro-Oeste conta com o menor número de cursos de francês, com apenas três IES distribuídas unitariamente entre Distrito Federal e os estados de Goiás e de Mato Grosso. O estado do Mato Grosso do Sul não possui registro de atuação no domínio do francês.

Levando em consideração a grande extensão territorial do Brasil, o Governo Federal, por meio do MEC, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que funcionam como orientações de como devem ser elaborados os currículos acadêmicos em diferentes níveis de ensino. Sua aplicabilidade abrange da Educação Infantil até a Pós-Graduação. É a Lei Nº 9.394 de 1996, que apresenta a importância da criação dessas DCN, além de esclarecer os conhecimentos essenciais necessários a cada nível de ensino para que todos possam ter uma educação mais justa. Ainda que a elaboração de currículos de escolas, faculdades e universidades tenha que ser realizada em nível federal, os estados dispõem de autonomia para que possam complementar as regras nacionais, valorizando, assim, as diferenças regionais.

De acordo com a Lei Nº 10.172 de 2001, que foi a responsável pelo estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), o estabelecimento das DCN tem como objetivo:

[...] diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciadas de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...].

⁴⁸ A região Sudeste é formada pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.

⁴⁹ A região Norte é formada pelos estados do Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima, Amapá, Paraíba e Tocantins.

(Lei 10.172, 2001)

Por meio do MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi o responsável pela construção dessas orientações acadêmicas. As presentes diretrizes foram elaboradas com a participação de professores do país inteiro que puderam contribuir durante todo o processo de composição, elaborando dessa forma a estrutura geral do curso e a BNCC, em que são detalhados os conteúdos essenciais da estrutura. De maneira concisa, as DCN são responsáveis pela definição da estrutura geral do curso; e a BNCC realiza o detalhamento de quais são os principais componentes dessa estrutura.

A elaboração de novos currículos por faculdades e universidades deve sempre passar pela avaliação do MEC e descrever algumas informações obrigatórias, conforme segue:

- a) avaliações periódicas para verificar o aprendizado acadêmico;
- b) apresentação de tópicos ou campos de estudo;
- c) incentivo das práticas de estudo autônomo;
- d) estratégias de fortalecimento das relações entre práticas profissional, acadêmica e teórica;
- e) estabelecimento do tempo de duração do curso, evitando prolongamentos desnecessários.

Dessa forma, o MEC pretende conferir uma maior padronização no ensino superior do Brasil, facilitando as mobilidades acadêmicas e possibilitando, ainda, um maior número de contribuições acadêmicas entre diferentes universidades. Os referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura (RCNBL, 2010) trazem informações sobre carga horária mínima do curso e prazo para integralização do curso. Além disso, são definidos o perfil do egresso e as principais características que devem ser desenvolvidas no decorrer de sua formação. Não é, portanto, um documento restritivo, já que ele não limita as instituições no que diz respeito à construção de seus projetos pedagógicos, ele desenvolve nesse sentido um papel de orientação para essas formações. Dessa forma, cada Instituição de Ensino Superior pode, respeitando as orientações do referencial, inserir novas temáticas e delinear as linhas de formação de seus cursos.

No Quadro 2, são apresentados os temas abordados durante o curso de Licenciatura em Letras-Língua Estrangeira, tendo em vista que o objetivo desses referenciais é que exista espaço para inserção de diferentes assuntos, guardando a diversidade cultural dentro dos diferentes estados.

Quadro 2 – Formação de Licenciatura em Letras-Língua Estrangeira

Título	Temas abordados na formação
Teorias de Aquisição e Linguagem	Estudo da linguagem e de suas variações Línguas Estrangeiras Clássicas e Modernas Filosofia da Linguagem Teoria de Aquisição de Primeira e de Segunda Língua
Literatura	Teoria Literária Literaturas Estrangeiras Clássicas e Modernas Crítica Literária
Tradução	Teoria e Prática de Tradução e de Versão
Recepção e produção	Língua Estrangeira: compreensão e expressão oral e escrita Língua Portuguesa: compreensão e expressão oral e escrita Produção e Revisão de Texto
	Probabilidade e Estatística
Temas comuns aos cursos de licenciatura	Metodologia de Ensino da Língua Estrangeira, História, Filosofia e Sociologia da Educação Metodologia e Prática de Ensino da Língua Estrangeira Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao Ensino da Língua Estrangeira Psicologia da Educação Legislação Educacional Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Pluralidade Cultural e Orientação Sexual Ética e Meio Ambiente Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Fonte: Brasil (2010, p. 76).

Ainda que, conforme o Quadro 2, sejam abordadas teorias da linguagem e aquisição, bem como noções de recepção e produção escrita, percebe-se uma carência no desenvolvimento de temáticas mais voltadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Da forma como os temas são apresentados, não há um detalhamento referente a essas temáticas. Conforme a própria apresentação dos referenciais, o documento produzido é ainda uma versão inicial, que precisa ser revista e atualizada anualmente, para acompanhar as constantes mudanças científicas, tecnológicas e sociais que impactem na educação superior (BRASIL, 2010). Infelizmente, essas ações não tiveram continuidade e até hoje não foram implementadas melhorias nem mudanças na versão inicial do documento.

Outro fato interessante a ser problematizado no que se refere à formação do professor de FLE no Brasil, atualmente, é a formação linguística. Arruda (2016) assinala que muitos alunos recém-ingressados em licenciaturas em FLE de universidades públicas brasileiras iniciam o curso sem nenhum conhecimento da língua francesa. Por conta desse fato, um curso que deveria aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos desses alunos, para que o uso da língua fosse feito de forma mais reflexiva, acaba servindo como um curso de idiomas, sem que seja possível ampliar esses conhecimentos.

A outra parte da formação desses professores atende aos aspectos mais específicos de cada realidade sociocultural na qual estão inseridos. Cada universidade tem liberdade para integrar as peculiaridades de sua realidade regional ao currículo dos futuros professores. Nesse espaço, há um predomínio de referências culturais que comumente enriquecem os currículos com comparações entre cultura regional, nacional e estrangeira.

Conforme dito anteriormente, muitas vezes, os estudantes chegam ao meio universitário com várias carências de aprendizagem, principalmente em línguas estrangeiras. Porém, esse fato parece não ser considerado nessas propostas curriculares, enfatizando de forma exagerada disciplinas formativas que destacam temáticas genéricas (conforme apresentado no Quadro 2), sem uma relação direta com a formação linguística e pedagógica do aprendiz.

Observando esses referenciais, não é praticável a realização de uma análise mais específica sobre os aspectos formativos de professores de língua estrangeira, mais especificamente de FLE. Tendo em vista esse fato, a pesquisa sobre a formação de professores terá continuidade por meio da leitura de oito Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das IES selecionadas, para que seja possível buscar dados mais particulares relacionados ao uso do dicionário em documentos referenciais na formação docente no Brasil.

2.3 A formação docente e a Lexicografia

A Lexicografia é uma área de estudos que se dedica à compilação de dicionários como uma forma de organização do repertório lexical de uma determinada língua. Se, por um lado, ela está relacionada à prática de produção de dicionários; por outro, ela também apresenta uma parte teórica, chamada frequentemente de Metalexigrafia⁵⁰ em línguas como o inglês, francês e o alemão (cf. Welker, 2004). No contexto da Metalexigrafia, são investigadas as questões referentes à elaboração e à crítica de dicionários, às pesquisas sobre a história da lexicografia e ao uso de dicionários (cf. Welker, 2004). Cabe ressaltar, entretanto, que o caráter predominantemente prático da Lexicografia foi durante um longo período seu aspecto predominante, o que faz com que essa divisão entre teoria e prática, embora bastante recorrente nas discussões sobre o assunto, não seja considerada ainda uma unanimidade⁵¹.

⁵⁰ Para Hartman e James (2001), a Metalexigrafia é vista como o conjunto de reflexões teóricas e procedimentos metodológicos responsáveis pela compilação de obras lexicográficas.

⁵¹ Autores como Atkins e Rundell (2008), por exemplo, questionam a existência de uma teoria lexicográfica.

Dentro da Lexicografia, cabe ressaltar o surgimento da Lexicografia Pedagógica⁵², definida como uma subárea da Lexicografia responsável pela elaboração, redação, estudo e análises de dicionários que atendam às necessidades dos aprendizes de língua (LANDAU 2001, p.16; WELKER 2004, p.215; TARP 2011). De acordo com Farias (2009), nesse contexto são produzidos os dicionários pedagógicos⁵³, divididos em dois grandes grupos, de acordo com o tipo de usuário pretendido: os dicionários voltados aos aprendizes de língua estrangeira e os dicionários voltados aos falantes de língua materna. Cabe ressaltar que esse ainda é um terreno com muitos desafios a serem enfrentados⁵⁴.

Na realização do presente estudo, a busca por subsídios com relação ao preparo de professores de FLE no uso do dicionário como ferramenta pedagógica converge na figura do usuário e suas principais preocupações de pesquisa. Cabe ressaltar a falta de pesquisas que possam demonstrar especificamente essa lacuna na formação de professores, ou possam até mesmo fornecer pistas de como a questão tem sido tratada nos últimos tempos.

Sobre o tema em pauta, tampouco o exame das DCN trouxe respostas conclusivas ao questionamento. Por isso, optou-se por realizar o estudo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para que fosse possível acessar informações mais específicas relacionadas ao objetivo de pesquisa desta tese. Essa escolha é justificada por se ter nesse documento a identidade do curso, já que esse documento é o responsável pela definição de princípios filosóficos, políticos, pedagógicos, administrativos e técnicos que orientam a formação dos profissionais formados pelo curso.

Com esse objetivo, foi realizada a seleção dos PPC de IES que apresentam a oferta do curso de Francês, obedecendo aos critérios enunciados abaixo:

- a) a seleção respeitou, primeiramente, a divisão regional do país, dessa forma, foram selecionadas duas IES de cada uma das regiões com maior quantidade de instituições (regiões Nordeste, Sul e Sudeste) e uma IES de cada uma das regiões com menor número de instituições (regiões Norte e Centro-Oeste);
- b) por questões de pesquisa, foram priorizadas as IES que tivessem seus PPC disponíveis on-line, para que o acesso fosse facilitado; e
- c) foram selecionados apenas os cursos de Letras-Francês de licenciatura, haja vista que

⁵² De acordo com Hartmann e James (2001), a Lexicografia Pedagógica é definida como “[...] um conjunto de atividades voltado para o desenho, compilação, uso e avaliação dos dicionários pedagógicos”.

⁵³ Essas discussões continuam no capítulo 4, página 80.

⁵⁴ Para uma discussão sobre os desafios enfrentados pela teoria metalexigráfica, consultar Borba e Bugeño Miranda (2019).

o interesse da pesquisa é a formação de professores de FLE, não fazendo sentido uma análise de PPC de cursos de bacharelado.

O intuito dessa coleta de dados foi entender como as informações estão dispostas nesses documentos públicos a fim de averiguar sobre a preparação e formação de professores no que diz respeito ao uso e à escolha de dicionários. A hipótese é a de que as informações dispostas possam revelar, por exemplo, tanto a oferta de uma formação relacionada ao uso do dicionário, quanto a coerência na escolha dos dicionários em relação ao nível do estudante e sua progressão no próprio curso de graduação.

Em termos metodológicos, as universidades pesquisadas foram intituladas como Univ01, Univ02, Univ03, Univ04, Univ05, Univ06, Univ07 e Univ08, porque não é relevante identificar a instituição em questão, mas sim fazer a análise de seu projeto pedagógico. Para a análise do material informativo disponibilizado na internet, foi realizada uma busca relacionada aos termos *lexicografia* e *dicionário*, para que se pudesse observar o contexto em que os termos foram utilizados. Como dito, as universidades selecionadas foram escolhidas com base na disponibilidade eletrônica de dados necessários à consulta que foi realizada no mês de abril de 2019.

Como, em um primeiro momento, o levantamento dos cursos de Letras-Francês não possibilitou uma filtragem inicial, agora se faz pertinente a concentração da pesquisa em cursos de licenciatura, haja vista que o público-alvo da pesquisa são professores de FLE em formação. Essa pesquisa dos PPC foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foi realizada a busca de quatro termos (*lexicografia*, *lexicographie*, *dicionário* e *dictionnaire*) e investigado qual era o contexto de seu uso dentro do PPC.

No que diz respeito à primeira parte, os resultados são demonstrados no Quadro 3:

Quadro 3 – Levantamento de dados nos PPC

Universidades	Univ01	Univ02	Univ03	Univ04	Univ05	Univ06	Univ07	Univ08
Número de ocorrências	Lexicografia:	1	0	0	0	0	1	0
	<i>Lexicographie:</i>	0	0	0	0	0	0	0
	Dicionário:	7	9	23	6	9	19	4
	<i>Dictionnaire:</i>	8	22	11	4	29	2	7
Descrição	Lexicografia:	Programa da disciplina Introdução à Terminologia.					Bibliografia básica da disciplina Constituição Histórica da L. Francesa.	
	Dicionário:	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas. (...)	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas. (...)	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas. (...)	Bibliografia complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.
	<i>Dictionnaire:</i>	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.	Bibliografia básica e complementar de disciplinas obrigatórias e optativas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPC consultados.

Conforme as informações examinadas, percebe-se uma carência no que tange ao desenvolvimento de disciplinas que tratem especificamente da Lexicografia. Como pode ser observado, somente a Univ02 e a Univ07 possuem disciplinas que fazem referência à Lexicografia. No entanto, essas disciplinas não possuem caráter obrigatório e a Lexicografia é tratada de forma secundária, uma vez que uma das disciplinas é de Terminologia; e a outra trata da constituição histórica da língua francesa.

É importante destacar que em nenhum dos materiais examinados é feita alguma referência à Lexicografia Pedagógica, o que seria extremamente importante, haja vista que os conhecimentos desenvolvidos por esse ramo da Lexicografia abrangem os conceitos referentes ao uso do dicionário para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Krieger (2007), o uso do dicionário somente na busca de respostas pontuais é motivado pela ausência de conhecimento do professor acerca das potencialidades do dicionário, principalmente no que diz respeito ao seu potencial didático.

Com relação aos termos *dicionário* e *dictionnaire*, percebe-se que não há uma coerência na proposta de obras lexicográficas dentro da bibliografia das diferentes disciplinas. Ainda que haja uma progressão de níveis linguísticos, a sugestão de dicionários não acompanha esse avanço. As indicações permanecem as mesmas, demonstrando que as diferenças de proficiência linguística não influenciam na seleção de obras lexicográficas. No caso das Univ01, Univ02 e Univ07, por exemplo, apesar das disciplinas de francês indicarem uma progressão (Língua Francesa 1, Língua Francesa 2, etc.), a indicação de dicionário é sempre a mesma. O Quadro 4 apresenta as informações da Univ01 usadas na análise.

Quadro 4 – Recorte de indicações bibliográficas da Univ01

Língua Francesa 1

Larousse, Dictionnaire français-brésilien/brésilien-français. Paris: Larousse, 2007. REY, A.; REY-DEBOVE, J. (Dir.).

Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Le Robert, 1982.

Língua Francesa 2

Larousse, Dictionnaire français-brésilien/brésilien-français. Paris: Larousse, 2007. REY, A.; REY-DEBOVE, J. (Dir.).

Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert, 1982.

Língua Francesa 3

REY, A.; REY-DEBOVE, J. (Dir.). Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert, 1982.

Língua Francesa 4

REY, A.; REY-DEBOVE, J. (Dir.). Le Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert, 1982.

Ao analisar o Quadro 4, percebe-se que a indicação bibliográfica do Lar (2007) desaparece nas disciplinas de Língua Francesa 3 e 4. Ainda que a sugestão de que os aprendizes realizem o uso exclusivo de dicionários monolíngues possa ser entendida como uma progressão, tendo em vista a crença de que usuários mais avançados devam empregar somente dicionários monolíngues, a simples eliminação da obra lexicográfica bilíngue não assinala uma referência mais produtiva de uso. A supressão de uma das obras como ato isolado não pode ser considerada um movimento de reflexão com relação ao seu uso. Essas discrepâncias reforçam apenas a falta de um maior conhecimento sobre as diferenças entre os dicionários, evidenciando que a escolha das obras é realizada sem que sejam considerados critérios formais.

Essas discrepâncias observadas nos PPC encontram consonância no relato de Ratund (2011) sobre o uso do dicionário por professores de inglês como língua estrangeira. Segundo a autora, a maior parte dos professores participantes afirma nunca terem recebido instruções quanto ao seu uso. De acordo com sua visão, seria necessário incluir tópicos de Lexicografia Pedagógica nos cursos de formação de professores, para que fossem desenvolvidos os conhecimentos necessários sobre o dicionário e suas especificidades de uso como material de apoio presente em sala de aula.

Ainda que a pesquisa realizada seja restrita às oito universidades selecionadas, é possível perceber que diferentes autores, em diferentes momentos, já haviam assinalado essa discrepância entre o preparo de futuros professores e o desenvolvimento da habilidade de uso do dicionário. Faria (2015) observou a mesma situação na formação de futuros professores de espanhol como língua estrangeira, que também se sentem despreparados quanto ao uso do dicionário. Em razão dos estudos já desenvolvidos no ensino do inglês e do espanhol como língua estrangeira, evidencia-se a necessidade de estender essas discussões ao domínio do FLE, para que seja possível buscar soluções que visem a uma melhoria dessa lacuna na formação de professores.

Höfling (2006) realizou um estudo sobre o perfil de usuários, estudantes de licenciatura em inglês, de dicionários em contexto de ensino de Língua Inglesa em nível superior. Segundo a autora, a pesquisa demonstrou que esses usuários não possuíam uma educação lexicográfica, o que faz com que a consulta ao dicionário seja muitas vezes falha e incompleta. Ainda que os usuários saibam exatamente o que precisam procurar e o que esperam encontrar em um dicionário, eles não sabem como realizar essa busca.

Outro aspecto da formação de professores de FLE que pode ser observado está relacionado às obras de referência consultadas durante a formação inicial e continuada de professores de FLE. Ao consultar essas obras, as informações com relação ao uso do dicionário

são extremamente reduzidas. Na obra de Tagliante (2006), por exemplo, são apresentados conceitos básicos de formação didática e explicitados os diferentes suportes pedagógicos. Na apresentação dos suportes pedagógicos, são expostos os manuais de ensino e outros materiais extras, mas sem nenhuma referência específica ao uso do dicionário como material pedagógico de apoio.

Os autores Cüq e Gruca (2005) assinalam que o uso do dicionário aparece especificamente na parte dedicada ao léxico. Segundo esses autores, o dicionário teria duas funções atualmente: a busca de uma equivalência durante uma expressão oral ou para que a comunicação não fosse bloqueada, e a verificação de uma palavra, após a análise dos índices morfológicos e textuais.

Percebe-se que a indicação de uso de dicionário não é aprofundada pelos autores, que elencam apenas atividades linguísticas básicas nas quais seria possível integrar o seu emprego. Se forem focalizados usuários mais proficientes, que são do interesse da presente pesquisa, suas necessidades de busca serão muito mais específicas nesse sentido. Nesse nível de ensino-aprendizagem de FLE, as atividades linguísticas exigem um uso muito mais refinado do dicionário. Todavia, não é apresentada uma análise mais aprofundada desse emprego, o que não faz do dicionário um elemento relevante para o ensino do ponto de vista dos autores. Não são discutidos, ademais, quais seriam os dicionários que poderiam ser consultados, como seria realizada essa consulta, qual seria o preparo de usuários para essa utilização e quais seriam as tarefas linguísticas mais propícias ao seu uso, entre outros. Para esses autores, o uso do dicionário está relacionado ao aumento da importância do léxico para o ensino-aprendizagem de FLE, a partir da integração da cultura no seu ensino.

Tendo em vista essa lacuna observada, esta tese propõe a elaboração de uma propedêutica de uso do dicionário para o professor de FLE em formação, de modo que possa auxiliá-lo na realização de atividades de produção e recepção escrita, para que ele saiba qual o tipo de dicionário deve ser usado para cada atividade específica.

2.4 O uso do dicionário e as metodologias e abordagens de FLE

Conforme Cüq e Gruca (2005), o ensino baseia-se, sempre que possível, nas possibilidades técnicas disponíveis em sua época. Assim, as metodologias de ensino-aprendizagem são responsáveis por consagrar diferentes suportes pedagógicos e os tornar indispensáveis ao ambiente de ensino. Para Duran (2008), os dicionários tiveram papéis diferentes e até mesmo contraditórios no decorrer da história do ensino-aprendizagem de língua

estrangeira. Em alguns momentos, seu valor foi superestimado e “decorar” os itens lexicais de um dicionário representava o domínio da língua estrangeira pelo aprendiz (BROWN, 1994 apud DURAN, 2008). Já em outros, eles foram simplesmente abolidos de sala de aula, sendo considerados desnecessários como ferramenta de ensino-aprendizagem.

No Século XIX e no início do Século XX, o predomínio é da Metodologia Gramática-Tradução, também conhecida como Metodologia Tradicional. A sua base de trabalho eram os textos literários, considerados os únicos textos de referência para o ensino de uma língua. A palavra-chave dessa abordagem é o ensino da gramática, pois o tratamento da língua se dá pelo estudo da norma, não havendo a noção de comunicação, isto é, o uso da língua como instrumento para a interação em situação corrente.

Nessa perspectiva, o vocabulário era apresentado sob a forma de listas a serem decoradas. Tais listas eram constituídas estabelecendo equivalências entre a língua materna e a língua estrangeira. Além disso, esse vocabulário tinha origem, sobretudo, em textos literários, tornando a aprendizagem do vocabulário uma tarefa por vezes difícil para os aprendizes (SETTEMBRINO, 2012). Tal abordagem não é a mais adequada, sobretudo, para o público universitário, pois esse necessita de um léxico mais contextualizado no seu domínio de estudo.

Nesse quadro, os dicionários bilíngues tinham espaço privilegiado, pois a tradução desempenhava um papel central e acreditava-se haver uma correspondência direta de tradução entre uma língua e outra. A visão de uma correspondência direta entre duas línguas evidenciava a fragilidade do dicionário bilíngue e tornava sua presença em sala de aula pouco produtiva, uma vez que os alunos encontravam dificuldades na busca de equivalências semânticas, em nuances de uso e em sutilezas percebidas no contraste entre dois sistemas linguísticos distintos, sobretudo nas formas flexionadas tanto nominais quanto verbais.

No início do Século XX, há uma reação à Metodologia Gramática-Tradução a partir da criação do Método Direto. A revolução industrial impôs novas necessidades ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e, assim, a aquisição da comunicação oral passou a ser de grande importância para o desenvolvimento do comércio e da indústria. Para essa metodologia, o foco passa a ser no aprendizado de vocabulário do cotidiano, privilegiando, inicialmente, conceitos concretos para, somente mais tarde, adentrar o campo de palavras mais abstratas – explicadas com base em outras já conhecidas pelo aprendiz. Nessa época, a tradução foi substituída pelo uso de recursos não verbais, tais como gestos, mímicas, desenhos, entre outros. A busca era por uma forma de aprendizado linguístico o mais próximo possível do natural, priorizando o oral para posteriormente realizar o ensino da escrita.

Para o uso dos dicionários, esse período foi pouco promissor. No caso do dicionário

bilíngue, seu uso foi banido, pois, conforme Settembrino (2012), ele passou a ser apontado como cúmplice do uso abusivo de equivalências entre a língua materna e a língua estrangeira. Já o dicionário monolíngue teve seu emprego rejeitado pelas suas dificuldades de manuseio, visto que os conhecimentos linguísticos dos aprendizes eram considerados insuficientes para seu uso.

Para essa autora, foi durante o período de 1940-1970, pelo menos inicialmente nos Estados Unidos, que estavam inspirados por experiências bem-sucedidas no ensino-aprendizagem de línguas desenvolvidas pelo Exército – realizadas com o intuito de formar rapidamente seus integrantes para compreender e se expressar nas diferentes línguas presentes nos campos de batalha da Segunda Guerra Mundial –, que foi criado o Método Áudio-Oral. A ênfase nesse momento é dada aos exercícios de repetição e discriminação auditiva, pois a língua é vista como uma rede de estruturas sintáticas a ser automatizada. Os dicionários, tanto bilíngues quanto monolíngues, nessa metodologia continuam sem espaço, já que os contextos e as imagens são considerados suficientes para preencher a necessidade de uma definição mais explícita.

Em paralelo ao Método Áudio-Oral, a Europa desenvolve o Método Audiovisual, caracterizado pela associação estrita do som e da imagem. Após pesquisas realizadas pelas equipes de Guberina e Rivenc nos anos 1960, esta corrente foi definida como Structuro-global Audiovisual. Assim como no Método Áudio-Oral, nela o uso de dicionários permanece sem espaço no ensino-aprendizagem.

Para Settembrino (2012), a chegada da Abordagem Comunicativa está ligada à publicação do *Niveau Seuil*⁵⁵ (1976) pelo Conselho da Europa. Esse documento adaptou-se como um modelo operacional capaz de inventariar os elementos linguísticos mais frequentes no uso da língua por nativos. Assim, foram organizados os diferentes elementos que contribuíram para estabelecimento e caracterização da competência comunicativa. Tendo seu início nos anos 1980, a abordagem comunicativa empreende diversas e profundas mudanças no que tange ao ensino-aprendizagem do FLE.

Como o próprio nome sugere, o princípio dessa abordagem é de que o aprendizado deve visar à fala e à comunicação em situações da vida corrente (TAGLIANTE, 2006). Como decorrência dessa proposta didática, o vocabulário trabalhado na aprendizagem surge na medida das necessidades do aprendiz para comunicar-se, oralmente ou por escrito, e no contato com os documentos autênticos, isto é, provenientes do mundo real e didatizados pelo professor.

⁵⁵ Coste, D *et al.*, 1976.

Nessa abordagem, o importante é aprender a comunicar-se conforme a situação de interação e a intenção do sujeito. Além disso, o *status* social, o local, a idade dos parceiros da comunicação e tudo o que compõe o contexto comunicativo é importante para que possa construir a mensagem a ser comunicada.

O aproveitamento do dicionário como ferramenta de ensino-aprendizagem continua sendo limitado nessa abordagem. Na maior parte das vezes, o próprio livro didático tenta suprir as possíveis necessidades dos aprendizes, usando recursos que os façam realizar as atividades propostas sem a necessidade de buscar informações em outros materiais. Nesses moldes, tendem a apresentar seções com glossário, imagens e quadros de referências gramaticais.

Pode-se mencionar, como um exemplo dos livros didáticos precursores da abordagem comunicativa, *Archipel* (1982)⁵⁶ pertencente à primeira geração dos livros didáticos nessa perspectiva de ensino. Na Figura 2, é possível notar a preocupação dos autores em deixar os aprendizes preparados para a solução do exercício, dispensando a consulta do dicionário ou de outro material complementar. No primeiro exercício, é apresentado um glossário explicativo com relação aos diferentes registros linguísticos e o uso de abreviaturas. Já no segundo exercício, são apresentados esclarecimentos gramaticais, relacionados aos registros de uso, demonstrando a preocupação da abordagem comunicativa na adequação da linguagem ao contexto de uso.

Figura 2 – Exemplo de atividades do manual didático *Archipel*

⁵⁶ Courtillon, J. ; Raillard, S., 1982.

5. Savez-vous interroger ou demander?

Trouvez la demande ou la question dans la colonne de droite et fléchez la réponse :

C'est lui-même •	• Quelle est sa situation de famille?
J'ai des blondes •	• Qu'est-ce qu'il fait?
Il n'est pas là •	• Vous fumez?
Binet •	• Tu as une cigarette, s'il te plaît?
Il est biologiste •	• Allô, Monsieur Morin?
Jacqueline •	• Comment est-il?
Non merci, je ne fume pas •	• Quelle est votre nationalité?
Il est très « sympa ¹ » •	• Comment vous appelez-vous?
Je suis brésilien •	• Je voudrais voir Philippe.
Elle est veuve •	• Quel est votre prénom?
Je suis Scorpion •	• Quel est votre signe?

1. « Sympa » : sympathique.
Les abréviations appartenant à la langue parlée; on trouve : « ciné » pour cinéma, « cet après » pour cet après-midi, « le restau U » pour le restaurant universitaire, un « appart » pour un appartement.

6. Savez-vous nier?

G

Mettez à la forme négative et indiquez une couleur :
Christian est
► Christian n'est pas châtain clair.

Complétez :

1. Le téléphone est
2. Le chien est
3. Mes lunettes sont
4. Ses cheveux sont
5. Les bureaux sont
6. La chambre 24 est
7. Les cigarettes sont

■ Remarquez

- L'adjectif s'accorde (presque) toujours avec le nom.
- Orange, marron, beige, châtain ne s'accordent pas.
- Dans la langue parlée, on dit « il est pas brun ».

Fonte Courtillon, J. ; Raillard, S. (1989, p. 7)

Tendo em vista esse comportamento, pode-se entender que nessa abordagem o dicionário manteve-se fora do espaço de sala de aula. Seu uso não era nem encorajado, nem desenvolvido pelos professores e, conseqüentemente, os aprendizes não desenvolviam o hábito de consultá-lo em sala de aula. Isso pode ser justificado pelo fato de que essa abordagem privilegiava sempre o desenvolvimento de necessidades comunicativas dos aprendizes durante um contexto de interação⁵⁷ (cf. GERMAIN, 1991). Conforme exemplificado na Figura 2, as atividades de produção escrita apresentam sistematicamente listas de palavras para que os aprendizes fiquem centrados na utilização do livro didático.

Da mesma forma, o fato de fazer uso de um dicionário para a conferência da pronúncia de uma palavra, por exemplo, poderia ser considerado um atraso ou empecilho para um bom desenvolvimento da situação de comunicação, que deveria sempre ocorrer da forma mais espontânea possível. A popularização das referências apresentadas pelo CECRL (2001), no início dos anos 2000, não contribuiu com uma grande mudança de perspectiva metodológica,

⁵⁷ Ainda que o conceito de interação abranja também a escrita, nesse contexto a interação é entendida especificamente no contexto oral.

uma vez que seu viés metodológico é constituído de várias abordagens que o precederam cronologicamente: a abordagem comunicativa, a abordagem por tarefas e a abordagem por competências. De maneira geral, o Quadro evita propor o que seria uma nova metodologia, o que ocorre é a proposta de um inventário de opções metodológicas não prescritivo (JANOWSKA, 2014).

Segundo Roux (2014), as principais diferenças nessa perspectiva estão relacionadas às mudanças sociais que introduziram novos objetivos ao ensino de línguas. Se, para uma abordagem tradicional de ensino-aprendizagem, a literatura ocupava um espaço de prestígio para o contato com a língua estrangeira, os avanços tecnológicos da contemporaneidade ampliam e facilitam o acesso a diferentes contextos comunicativos (*blogs, wikis, redes sociais, etc.*). Além disso, o autor destaca a multiplicidade de objetivos de aprendizagem, pois, além de aprendizes em contexto escolar, há adultos profissionais, imigrantes, futuros estudantes francófonos, entre outros.

No que se refere ao uso do dicionário, são observadas algumas recomendações pelo CECRL (2001), elencadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Recomendações de uso do dicionário no CECRL

Indicação 01: uso do dicionário como auxiliar na realização de uma atividade de tradução (CECRL, p. 19, 2001).
Indicação 02: dicionário como um gênero textual pertencente aos textos educativos (CECRL, p. 43, 2001).
Indicação 03: uso do dicionário na recepção escrita, como complemento na compreensão de textos escritos (CECRL, p. 58, 2001).
Indicação 04: emprego do dicionário como uma das estratégias de mediação, utilizado na recepção escrita como uma forma de reparação (CECRL, p. 72, 2001).
Indicação 05: menção ao uso de dicionários monolíngues e bilíngues na recepção escrita (CECRL, p. 74, 2001).
Indicação 06: definido como um auxiliar na realização de uma boa pronúncia no âmbito da competência ortoépica (CECRL, p. 92, 2001).
Indicação 07: dicionário como facilitador do desenvolvimento das competências linguísticas do aprendiz (CECRL, p. 115, 2001).
Indicação 08: referência ao uso do dicionário como suporte na realização da produção escrita. (CECRL, p. 165, 2001).

Fonte: CECRL (2001, p. 19, 43, 58, 72, 74, 92, 115 e 165).

A partir desses exemplos, é possível observar que o Quadro considera o dicionário uma ferramenta representativa no desenvolvimento de tarefas de recepção, produção e mediação. No entanto, não são apresentadas indicações pontuais de uso, tampouco são definidos critérios e parâmetros para a escolha de um dicionário adequado aos diferentes objetivos. Ao pensarmos as palavras em atividades de produção e recepção, o dicionário pode auxiliar em muitas outras

funções, tais como:

- a) verificar a pronúncia e ortografia de uma palavra, informações muito relevantes no francês por conta de suas diversas peculiaridades; algumas letras finais do francês não são geralmente pronunciadas (letras t e d, por exemplo), dúvida que pode ser sanada pela apresentação da pronúncia no dicionário. Além disso, há o caso de palavras com letras duplas, formas irregulares que exigem a consulta de algum material de referência;
- b) consultar informações sobre o gênero de substantivos, pois, no caso do francês, alguns gêneros diferem do português [a areia – *le sable*, a sobremesa – *le dessert*, o bolso – *la poche*, o creme – *la crème*]. Além disso, o gênero pode influenciar no significado de uma palavra, o que demonstra a importância dessa informação. Como exemplo, é possível citar a palavra *poste*, que, se utilizada no feminino, é traduzida como *correio*; se no masculino, significa *cargo*;
- c) averiguar informações sobre flexões de gênero e número irregulares. Com relação ao francês, essas informações são relevantes por conta de casos em que o francês possui três possibilidades de flexão de gênero: *nouveau* (antes de substantivos masculinos iniciados por consoante), *nouvel* (antes de substantivos masculinos iniciados por vogal) e *nouvelle* (antes de substantivos femininos iniciados por consoante ou vogal);
- d) examinar informações relacionadas à conjugação verbal, a partir da apresentação de remissões a quadros de conjugação. Em algumas situações, as informações são apresentadas logo após o verbete, o que no francês é relevante em função das dificuldades no reconhecimento de formas verbais flexionadas. Isso, por exemplo, pode ser observado na lematização de alguns participios passados do francês, para facilitar a procura do usuário [*venu* – participio passado do verbo *venir*; *eu* – participio passado do verbo *avoir*];
- e) obter informações sobre marcas de uso; no francês, é muito importante que essas marcas sejam apresentadas por conta da grande relevância linguística do uso da formalidade na língua e as informações sobre os níveis formal e informal auxiliam a adequação do discurso do aprendiz às diferentes situações de uso.

No presente capítulo, foram discutidos aspectos relevantes na formação de professores de FLE no contexto brasileiro obtidos a partir da análise estatística de documentos oficiais norteadores da formação de futuros licenciados em língua estrangeira. É possível observar a existência de esforços governamentais na tentativa de manter e difundir a língua francesa. No entanto, essas iniciativas têm se mostrado pouco eficientes em relação ao desenvolvimento de

políticas públicas de formação de novos professores.

Ainda que a criação de diretrizes e documentos reguladores para o ensino superior no Brasil tenha contribuído para uma reflexão e avaliação inicial da situação desse ensino no país, é necessário que sejam disponibilizadas informações mais detalhadas para que esse funcionamento possa ser avaliado de maneira mais precisa. Ademais, observou-se que não são muitas as universidades que disponibilizam seus PPC via Internet, o que torna seu acesso um pouco mais restrito. Além disso, algumas universidades consultadas, embora disponibilizem os seus PPC, apresentam versões de mais de dez anos, o que leva a supor que esses não condizem com as diretrizes atuais apoiadas pelo MEC.

Na investigação sobre o espaço ocupado pela Lexicografia no ensino-aprendizagem de FLE, foi constatada uma aparição muito tímida de sua presença como disciplina. Apenas duas, entre as oito universidades investigadas, apresentaram disciplinas, mesmo que optativas, que versavam sobre os estudos lexicográficos, o que demonstra uma situação ainda muito incipiente de reflexão científica e metodológica sobre a construção desses conhecimentos. As obras lexicográficas figuram, em sua grande maioria, na composição de bibliografias e ementas das disciplinas.

A visão de que o dicionário é uma obra de conhecimento comum entre todos, que não precisa de um aprofundamento metodológico para uma melhor compreensão fica clara a partir dessa visão do dicionário como um gênero textual já conhecido de todos, sem que haja necessidade de uma investigação mais aprofundada de seu uso. Tendo em vista as investigações realizadas, no próximo capítulo são tratadas as competências de recepção e produção escrita, como continuidade desta investigação.

3 AS COMPETÊNCIAS DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA EM FLE

Neste capítulo, é definida a sustentação teórica que permite a construção do estudo realizado. Primeiramente, são apresentadas as informações referentes ao desenvolvimento das competências comunicativas no ensino-aprendizagem do FLE dentro da abordagem comunicativa e, em seguida, são discutidas as diferentes percepções relacionadas ao CECRL (2001). Por conta de sua grande abrangência no ensino-aprendizagem de FLE, suas contribuições, sejam elas positivas ou negativas, são enfatizadas e destacadas para que as competências de recepção e produção escrita sejam analisadas a partir desse ponto de vista. Com base nessas reflexões, são selecionadas as sugestões de uso do dicionário propostas pelo Quadro. Por fim, é descrito como essas sugestões de uso são transpostas e transformadas em atividades práticas pela coleção de manuais didáticos *Version Originale* (VO).

3.1 As competências no ensino-aprendizagem de FLE

Para Cüç e Gruca (2005), a competência de comunicação é um conceito metodológico que está no centro da didática de línguas. Essa competência realiza-se por dois canais (escrito e oral) e de duas maneiras diferentes (recepção e produção). Com base nessas competências, desdobram-se os objetivos de programas de aprendizagem de FLE, os livros didáticos, os exames oficiais de proficiência linguística (TCF, DELF, DALF⁵⁸) e os sistemas de avaliação de progressão linguística. Segundo esses autores, é necessário considerar uma quinta competência, a avaliativa, abalizada como uma competência transversal e fundamental da comunicação – uma vez que toda comunicação implica um processo avaliativo, pois, além da autoavaliação, também são avaliados os outros participantes da interação comunicacional.

Esses autores retomam de Moirand (1990) os componentes essenciais da competência de comunicação. Segundo essa autora, pode-se destacar: o componente linguístico, a partir do conhecimento das diferentes regras lexicais, semânticas, fonológicas e sintáticas; o componente discursivo, o conhecimento e uso de diferentes tipos de discursos adequados à situação de comunicação; o componente referencial, o conhecimento dos domínios de experiência; e o

⁵⁸ Teste de Conhecimento de Francês, Diploma Elementar de Língua Francesa e Diploma Avançado de Língua Francesa.

componente sociocultural, o conhecimento e a interpretação de regras do sistema cultural (MOIRAND, 1990).

O objetivo do ensino comunicativo de línguas naturais poderia ser resumido à criação de condições de aquisição de uma competência na produção de enunciados gramaticais apropriados aos contextos de comunicação, conforme Beacco (2007). Essa competência poderia ser ensinada de maneira global, mas a abordagem comunicativa optou por separar as competências entre atividades linguísticas e não linguísticas, assinalando ainda os procedimentos particulares de cada uma delas.

A recepção, seja ela oral ou escrita, não pode ser considerada como uma simples atividade passiva. Trata-se, segundo Cüq e Gruca (2005), de reconhecer o significado de uma frase ou de um discurso e identificar sua(s) função(ões) comunicativa(s). É necessário que o aprendiz apresente o conhecimento do sistema gráfico e textual, além do valor funcional e semântico das estruturas linguísticas empregadas. Ademais, esses autores apontam a importância do conhecimento de regras socioculturais da comunidade dentro da qual são realizados os processos de comunicação; e dos fatores extralinguísticos, empregados em alguns momentos de forma inconsciente pelos locutores nativos.

A produção linguística é entendida como um processo complexo e o seu desenvolvimento não é certamente uma tarefa simples. A escrita de um texto não é somente a produção de uma série de estruturas linguísticas convenientes e frases bem construídas. Para Cüq e Gruca (2005), é a realização de uma série de procedimentos de resolução de problemas que, por vezes, configuram um cenário delicado de distinguir e de estruturar.

O CECRL (2001), fruto de vários anos de pesquisa linguística dirigida por especialistas pertencentes aos estados membros do Conselho da Europa, propõe algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas e seus principais objetivos são:

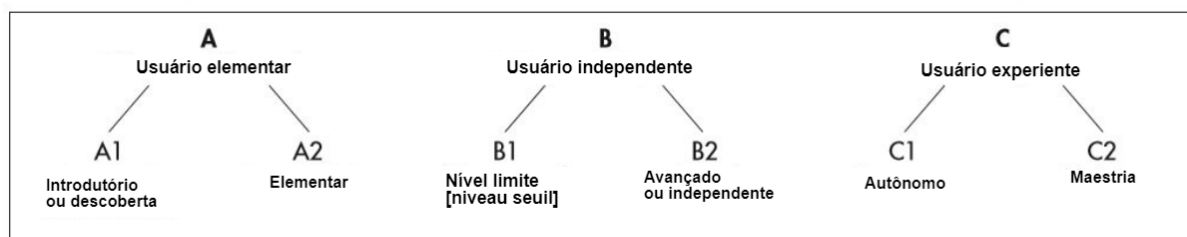
- a) repensar os objetivos e métodos de ensino de línguas;
- b) fornecer uma base comum para concepção de programas, diplomas e certificados;
- c) conseqüentemente, favorecer a mobilidade educativa e profissional.

Esse documento pode ser considerado ao mesmo tempo descritivo e normativo, adotando a abordagem acional⁵⁹ como base para seu desenvolvimento. Essa perspectiva não pode ser considerada uma novidade no ensino-aprendizagem, pois incorporou conceitos da

⁵⁹ Também conhecida como perspectiva acional. Nessa abordagem, o aprendiz é considerado um ator que deve desenvolver a capacidade de comunicar-se na língua aprendida em situações autênticas de comunicação.

abordagem comunicativa, da abordagem por tarefas e da abordagem por competências. Há uma especificação de competências do aprendiz por meio da inserção dos níveis comuns de referência, utilizados para mensurar a competência linguística global do usuário a partir de três níveis gerais, subdivididos em seis níveis comuns, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Níveis avaliativos da competência linguística



Fonte: CECRL (2001, p. 25⁶⁰).

Esses níveis são utilizados como uma forma de organização para a descrição das diferentes competências que devem ser desenvolvidas pelos aprendizes. Como pode ser observado no Quadro 6, não são apresentados detalhes pormenorizados sobre como microfunções linguísticas, formas gramaticais e de vocabulário deverão ser formuladas e apresentadas no desenvolvimento de outros materiais pedagógicos.

Quadro 6 – Excerto dos níveis comuns de referência em escala global

Usuário independente	B2	Pode compreender o essencial sobre assuntos concretos ou abstratos em textos complexos, inclusive uma discussão técnica dentro de sua especialidade. É capaz de comunicar-se com um certo grau de espontaneidade e fluência, em uma conversa com nativos, por exemplo, sem que haja tensão em nenhuma das partes. Pode expressar-se de maneira clara e detalhada sobre uma grande variedade de assuntos, formular seu ponto de vista sobre um assunto de atualidade e expor as vantagens e inconvenientes de diferentes possibilidades.
	B1	Pode compreender os pontos essenciais quando é utilizada uma linguagem clara e padrão e são discutidos assuntos conhecidos do trabalho, da escola, de lazeres, etc. É capaz de lidar com a maior parte das situações encontradas em viagens dentro de uma região na qual a língua aprendida é falada. Pode produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares e sobre domínios de seu interesse. É capaz de narrar um acontecimento, uma experiência ou um sonho, descrever uma experiência ou um objetivo e expor brevemente as razões e justificativas de um projeto ou ideia.

Fonte: CECRL (2001, p. 25⁶¹).

⁶⁰ [A Utilisateur élémentaire: A1 – Introductif ou découverte/A2 – Intermédiaire ou de survie.

B Utilisateur indépendant: B1 – Niveau seuil/B2 – Avancé ou indépendant.

C Utilisateur expérimenté: C1 – Autonome/C2 – Maîtrise].

⁶¹ [B2 - Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et

Como pode ser observado, os descritores servem para esclarecer as atividades comunicativas que podem ser executadas em cada um dos níveis, haja vista que cada uma dessas atividades não poderá ser realizada até que o aprendiz tenha um certo nível de competência, ao passo que outras deixam de ser o foco, dependendo de qual é o nível almejado. A elaboração desse escalonamento permite a construção de referenciais em cada língua para cada nível comum da escala. Esses níveis permitem que professores, aprendizes e organismos de certificação coordenem seus esforços e suas produções uns com os outros.

Outra proposta exposta pelo Quadro é seu recorte do que seriam as atividades de comunicação linguística. Nesse contexto, a competência linguística é dividida em quatro atividades de comunicação: (1) a recepção oral e escrita, (2) a produção oral e escrita, (3) a interação e, por fim, (4) a atividade de mediação, que consiste na tradução e interpretação. Em resumo, o CECRL (2001) é a soma dos níveis de domínio das competências linguísticas ou não linguísticas empregadas na realização de tarefas.

Dessa forma, é redefinida a competência de comunicação, em diferentes componentes hierarquizados entre A1 e C1. A competência de comunicação é formada pelos componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos. Nesse âmbito, a comunicação consiste no uso de um código linguístico (competência linguística) relacionado a uma ação (competência pragmática) em um contexto sociocultural e linguístico específico (competência sociolinguística).

Para os estudos que serão aqui desenvolvidos, optou-se pelo uso do termo *atividades linguísticas* para designar as atividades de produção e recepção escrita. As atividades linguísticas são mais específicas, pois dizem respeito ao uso que o usuário faz de sua competência comunicativa para realização de uma tarefa. Essa decisão é justificada pela maior facilidade em observar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes a partir de atividades examináveis mediante itens concretos e por meio da construção de diferentes estratégias de comunicação. O termo *tarefa*, por outro lado, é considerado muito amplo para os objetivos da

d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

B1 - Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.].

presente pesquisa. Segundo o CECRL (2001), a tarefa é definida como a mobilização de diferentes ações realizadas por um ou mais indivíduos que usam de forma estratégica suas competências para a obtenção de um determinado resultado.

3.1.1 A atividade de recepção escrita

Segundo Gaonac'h (2000), o fato de pensarmos que alunos adultos e adolescentes, ao aprenderem uma língua estrangeira, geralmente já possuem fluência de leitura em sua língua materna transmite a ideia errônea de que esse público não apresentará dificuldades no desenvolvimento dessa atividade em língua estrangeira. Para esse autor, ao pensar a leitura dessa forma, não parece muito proveitoso concentrar-se especificamente nessa atividade em língua estrangeira. Por ser considerada adicional, seu desenvolvimento aconteceria de maneira quase natural, a partir do momento em que um domínio suficiente da língua fosse adquirido.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a leitura passou por um período de ostracismo bem acentuado, tendo em vista a preocupação de novas metodologias impulsionadas por teorias das mais diversas áreas em desenvolver exclusivamente a competência oral dos aprendizes. Assim, é possível entender esse acentuado interesse como uma reação à Metodologia Gramática-Tradução, que encontrava na leitura de clássicos da literatura o coroamento do bom ensino-aprendizagem de uma língua. As metodologias que a sucederam, por sua vez, trouxeram uma importância capital ao desenvolvimento fonético e estrutural da língua a partir de repetições, fortemente influenciadas pelas ideias e conceitos estruturalistas. No início dos anos 80, a abordagem comunicativa passa a ver o aprendizado da língua mais contextualizado e seu enfoque passa a centrar-se em ações de comunicação em situações da vida real⁶².

Essas mudanças relacionadas ao ensino-aprendizagem desenvolveram um novo interesse pela leitura, pois foram incluídos diferentes tipos de atividades de linguagem para responder a essas necessidades específicas de comunicação. Para Gaonac'h (2000), essa mudança também foi motivada pelo surgimento de novas concepções de leitura, fortemente alavancadas por conceitos trazidos pela psicologia cognitiva. Goodman (1967) e Smith (1971), autores representativos dessa corrente teórica, defendiam a ideia de que a leitura não era

⁶² Segundo Conserva e Silva (2016), o aluno aprende a comunicar-se em situações da vida real nas quais ele não adquire somente a competência gramatical, mas desenvolve também a competência comunicativa por meio do uso de materiais e situações autênticos de comunicação.

somente a decodificação de letras e palavras, havia essencialmente a elaboração de hipóteses sobre o texto lido. A leitura acontecia por meio da ativação do conhecimento prévio do leitor, por meio da elaboração de hipóteses sobre o texto. Nos anos 1980, a Linguística Textual muda o modelo de leitura. Não existe mais a unilateralidade da compreensão escrita, sua concepção é o produto do diálogo entre autor-leitor e texto.

Atualmente, são os gêneros do discurso que funcionam como subsídios para que se possa entender o funcionamento da leitura. O ato de leitura é visto como uma prática social, que ocorre por meio da interação de elementos linguísticos, discursivos e componentes extratextuais. Nesse modelo, é possível acrescentar diferentes conceitos que podem ser vistos de forma integrada para uma melhor compreensão da leitura via gêneros. Para Bazerman (2005), os gêneros são formas tipificadas das ações sociais nos diversos contextos e nas diversas interações. Dessa maneira, a leitura seria uma forma de colaboração para um contexto de aprendizagem em que a língua passe a buscar seu entendimento dentro do social.

Esse percurso é essencial para que se possa compreender o posicionamento do CECRL (2001) com relação ao seu entendimento sobre leitura. De acordo Beacco (2007), o Quadro, sempre tributário das pesquisas existentes, buscou elementos em teorias psicolinguísticas que pudessem fornecer um alicerce para seus descritores. Esses elementos serviram para a definição de habilidades dos aprendizes em atividades de recepção escrita, conforme seus diferentes níveis. Percebe-se, assim, que o CECRL (2001) não apresenta um conceito único de leitura, pois essas concepções podem variar de acordo com as necessidades de leitura dos aprendizes. Como forma de exemplificar esse entendimento, são apresentados no Quadro 7 alguns exemplos de diferentes objetivos de recepção leitora.

Quadro 7 – Descrição de elementos da recepção escrita

Nível A1 – Ler para orientar-se	Localizar uma informação específica em uma lista e isolar a informação procurada.
Nível B1 – Ler para orientar-se	Encontrar e compreender uma informação pertinente em textos cotidianos.
Nível A1 – Ler para informar-se e discutir	Ter uma ideia do conteúdo de um texto informativo.
Nível B1 – Ler para informar-se e discutir	Reconhecer os pontos significativos de um artigo de jornal.

Fonte: Beacco (2007, p. 168).

A partir desses exemplos, Beacco (2007) observa que o CECRL (2001) faz uso de diferentes modelos de compreensão da leitura. Nos dois primeiros exemplos do Quadro 7, a leitura é concebida como um processo de reconhecimento do conjunto para se chegar ao

significado de uma informação precisa. Nos dois últimos exemplos, são exigidas as noções de índices textuais a partir da construção e verificação de hipóteses de compreensão do texto.

Percebe-se, dessa forma, que o CECRL (2001), além dos modelos teóricos de leitura mais atuais, com essa percepção do social na integração da construção do processo de leitura, recorre a modelos considerados unilaterais, como forma de legitimação de diferentes metodologias de ensino. Beacco (2007) realiza uma síntese das principais abordagens de ensino da leitura de textos escritos, a saber⁶³:

- a) tradução integral, chamada também de leitura linear;
- b) uso da técnica de questão-resposta, que funciona como índice para a construção de hipóteses de compreensão por parte dos aprendizes;
- c) metodologias que executam estratégias de leitura, como ativação dos conhecimentos prévios dos aprendizes, aplicação e testagem de hipóteses e seleção de índices do texto para uma compreensão parcial.

De maneira breve, esse autor afirma que essas abordagens da leitura têm como principal objetivo a constituição das habilidades do bom leitor e, dessa forma, demonstra que não há uma uniformidade na compreensão do que seja especificamente o processo de leitura dentro da proposta do Quadro. Por conta desse posicionamento, fica evidente que o CECRL (2001) fará uso de diferentes modelos de leitura, dependendo de qual seja o real objetivo da atividade proposta.

3.1.2 *A atividade de produção escrita*

O desenvolvimento de atividades de escrita sempre esteve presente no percurso da didática do ensino-aprendizagem de FLE. Na Metodologia Gramática-Tradução, por exemplo, a escrita esteve mais ligada ao desenvolvimento da leitura, deixando que a produção ocupasse um papel de coadjuvante nesse momento. Não foi diferente com o Método Direto, com o qual a escrita ocupava um papel secundário, sendo que as atividades de desenvolvimento da produção oral eram amplamente privilegiadas devido aos interesses existentes na época.

Com a chegada dos métodos comunicativos, surge uma tentativa de conciliação entre atividades orais e escritas e se estabelece uma espécie de equivalência entre elas em termos de importância. No entanto, essa premissa não foi observada nos diversos aspectos do ensino-

⁶³ Essas informações são retomadas no desenvolvimento do capítulo 4 para que as atividades de recepção e produção escrita sejam descritas de forma mais detalhada.

aprendizagem de FLE. Nos manuais didáticos, por exemplo, é nítida a decisão de postergar a prática da escrita somente para os aprendizes em níveis mais avançados.

Da mesma forma, o CECRL (2001), a partir da abordagem acional⁶⁴, continua apresentando essa mesma escassez de propostas para o desenvolvimento de uma boa escrita. A produção escrita, seja qual for a sua extensão, continua ocupando um espaço secundário no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e tende a ter seu desenvolvimento direcionado especificamente aos aprendizes mais avançados ou ainda para grupos específicos, dentro de uma formação universitária e profissional. Um exemplo do tratamento tardio recebido pela escrita pode ser observado no manual didático de FLE *Version Originale – 2 (VO)*⁶⁵, dirigido aos aprendizes iniciantes da língua (nível A2, conforme o CECRL (2001)). Na Figura 4, vê-se que a primeira atividade de produção escrita desse manual aparece somente na sua página 32, após uma série de atividades de compreensão oral e escrita e de produção oral já realizadas.

⁶⁴ Nesse cenário, o ensino-aprendizagem é visto a partir da abordagem acional, também conhecida como perspectiva acional. Segundo Puren (2004), nessa abordagem não há uma grande mudança de perspectiva metodológica com relação à abordagem comunicativa, uma vez que esse viés metodológico é constituído de várias perspectivas que o precederam cronologicamente: a abordagem comunicativa, de tarefas e de competências.

⁶⁵ Esse manual é destinado aos aprendizes que se preparam para um nível A2 de proficiência em língua francesa, isto é, aprendizes capazes de:

- a) entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário;
- b) comunicar-se de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas;
- c) descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.

Figura 4 – Primeira atividade de produção escrita no VO-2

9. PETITES ANNONCES

A. Louer un logement à Paris est très difficile et souvent les Français partent vivre à l'extérieur. Consultez les petites annonces suivantes et donnez votre avis. Comparez avec les prix dans votre ville.

LOCATION	F2	F3	F4
APARTEMENT	Oise	Val d'Oise	Val d'Oise
STUDIO			
LOUE ARGENTEUIL CTRE studio, 30 m ² , cour, tt confort, loyer 465€, Tél. 01.45.11.30.90 mardi au samedi.	CREIL LOUE F2 45 m ² , petite cour commune, cuis. séparée loyer 490€ CC, Tél. 06.88.00.09.11	AUVERS cuis. Equip., park., loyer 700€. Tél. 06.14.34.70.79	LOUE L'ISLE ADAM CENTRE F4, 3 ch., 2 sdb., loyer 620€ (eau + chauffage compris). Libre le 15/01. Tél. 01.34.69.22.34
95 L'ISLE ADAM CTRE VILLE studio + PETITE CHAMBRE rdc., 30 m ² , loy. 580€ CC. Tél. 01.34.20.91.10	CHANTILLY F2, libre, calme, tsse, 660€ CC, Tél. 06.98.75.77.23	ST OUEN L'AUMONE F3 au 2 ^e ét., asc. cuis. sdb/wc cave grenier, 625€ CC. Tél. 01.30.38.55.14 ou 06.74.18.52.88	BEAUMONT F3, emplacement park., jard. Loy. 620€ + 120€ charges. Tél. 01.34.70.97.19
MENJUCOURT, STUDIO MEUBLÉ et jardin avec accès indépendant, 550€ CC. Tél. 06.62.35.38.84	CINQUEUX TOUS COMMERCES F2 RDC, 50 m ² , sam., cuis., chbre., sdb., wc, débarras, 570€. Tél. 06.08.89.49.22	LOUE BORNEL CENTRE 60 Proche gare, F3 duplex, park., libre le 01/02. Loyer 700€ CC. Tél. 01.34.69.18.54	Yvelines
F1	60 CHAMBLY DANS RESIDENCE F2, jard., place park., interphone. Libre courant janvier. Loy. 750€ + 50€. Tél. 01.34.70.99.19	Oise	ACHÈRES APPARTEMENT NEUF 4 pièces, 79 m ² , au 4 ^e , cave, 2 park., 1150€/mois. Tél. 01.30.27.90.63
Oise	60-MAIGNELAY, 7KM ST JUST, F2, 50 m ² , résid. très calme, sam., coin cuis., 1 ch., sdb. avec douche et wc, place park., 530€/mois CC, libre. Tél. 06.77.37.32.77	COMPIÈGNE	F5
Val d'Oise		ST Clème, F3, 65 m ² neuf, tsse, 2 park., couverts et sécurisés, 750€. Tél. 06.48.41.07.22	Val d'Oise
ST BRICE SUR FORET F1 NEUF, park. 530€. Tél. 06.62.47.06.20		GRAMOSY DUPLEX F3, park., 2 voitures, cour fermée, 650€ + 45€ charges, libre mi fév. Tél. 01.44.25.10.35	F5 DUPLEX 98 m ² , 2 ét., au fond d'une impasse, 3 ch., 2 sdb., cuis. meublée, park., 1500€ CC. Tél. 06.07.67.70.35
32 trente-deux			

F4: 4 pièces (3 ch.+ 1 sam.)
ch. ou chbre. : chambre
sdb. : salle de bain
cuis. : cuisine
sam. : salle à manger
WC : toilettes
park. : parking
tsse : terrasse
jard. : jardin
rdc. : rez-de-chaussée
asc. : ascenseur
ét. : étage
loy. 600 € CC : loyer 600 € charges comprises

B. Rédigez une petite annonce pour louer votre logement actuel. Puis trouvez s'il y a quelqu'un d'intéressé dans la classe.

Fonte : Denyer *et al.* (2010, p. 32).

Conforme apresentado na Figura 4, é somente após essa série de atividades linguísticas de compreensão escrita e produção oral sobre a locação de um apartamento em Paris que os aprendizes são convidados a produzir seu próprio anúncio para apresentar seu imóvel para alugar. Ainda que os aprendizes já possuam conhecimentos básicos em língua francesa⁶⁶, as propostas do livro conduzem a uma abordagem muito mais ligada à compreensão escrita, já que desde o princípio do manual são trabalhadas questões de compreensão, tanto orais quanto escritas. No que diz respeito à produção, o livro parece privilegiar fortemente a produção oral, na maior parte do tempo. Esse exemplo é reforçado pela observação de Gomes e Pinheiro-Mariz (2011), que assinalam o fato de a produção escrita normalmente ocorrer em última fase na progressão de aprendizagem de uma língua estrangeira, certamente por conta da complexidade na realização dessa atividade, até mesmo em língua materna.

Segundo Cornaire e Raymond (1999), o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira apresenta três particularidades com relação ao seu desenvolvimento em língua materna. Primeiramente, os autores apresentam o fato de que os aprendizes de língua estrangeira possuem um repertório de estratégias de produção escrita bastante limitado. Não há

⁶⁶ É importante frisar que essa coleção de livros didáticos é composta por quatro volumes, indo do A1 ao B2. Dentro desse contexto, a atividade usada como exemplo faz parte do segundo livro da coleção, isto é, os aprendizes já possuem um conhecimento básico em língua francesa.

uma preocupação com o leitor em potencial, suas produções frequentemente ficam centradas somente nos aspectos formais como gramática e ortografia, produzindo textos lacunares, curtos e com ideias somente justapostas. Com todas essas preocupações, que acabam exigindo várias modificações, sobretudo de ordem gramatical e ortográfica, o tempo exigido acaba tornando-se um empecilho.

No que concerne à produção escrita, o CECRL (2001) apresenta as etapas de uma produção escrita mobilizando os seguintes conhecimentos:

- a) mobilização de fontes interiores, isto é, ativação dos conhecimentos formais do aprendiz e de sua familiaridade com o texto a ser produzido;
- b) mobilização de fontes exteriores, isto é, pode-se considerar a consulta de obras de referência (dicionários, manuais de redação, gramáticas, etc.) ou exemplos de textos a serem produzidos;
- c) controle e correção, por meio da autocorreção que é desenvolvida com base na competência de avaliação ou de remediação.

Ainda que no Brasil circule a ideia equivocada de que, ao chegar ao contexto universitário, o aprendiz já tenha um conhecimento sobre produção textual, Lousada e Dezutter (2016) ressaltam que grande parte dos estudantes não dominam os gêneros textuais exigidos na universidade. A dificuldade apresentada por esses aprendizes ao se depararem com trabalhos escritos (no caso de produção e recepção) pode dificultar bastante a realização de suas tarefas em contexto acadêmico no âmbito da internacionalização.

Considerando essas dificuldades, esses autores desenvolveram uma pesquisa para coleta de dados junto a estudantes de instituições brasileiras e canadenses, para que pudessem compreender melhor as dificuldades no desenvolvimento da produção e recepção escrita dos aprendizes universitários⁶⁷. Na pesquisa realizada, foram comparadas as exigências de produção e recepção no contexto brasileiro e canadense.

De acordo com os dados apresentados, os gêneros textuais⁶⁸ mais estudados antes da entrada na universidade são praticamente os mesmos no contexto brasileiro e canadense: a construção de resumos de capítulos ou de livros, análises de problemas, entre outros. Além desses gêneros mais comumente praticados, há outros gêneros de suma importância na vida

⁶⁷ Esse projeto reuniu pesquisadores da Universidade de Sherbrooke, da USP (Universidade de São Paulo), da UNESP (Universidade Estadual Paulista) e da USF (Universidade São Francisco).

⁶⁸ Gênero textual é compreendido, conforme Bronckart (1997), como um construto histórico, produzido em contextos sociais nos quais os gêneros textuais são concebidos como diferentes tipos de texto para diferentes fins.

acadêmica, mas que não têm o mesmo espaço de desenvolvimento, entre eles: os resumos para comunicação, trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, projetos de pesquisa, entre outros. Como demonstrou essa pesquisa em parceria entre Brasil e Quebec, a temática da produção escrita apresenta muitas questões e desafios que ainda devem ser discutidos e investigados.

No caso do FLE, isso se torna ainda mais evidente, tendo em vista algumas características da língua francesa. Segundo o *Conseil national d'évaluation du système scolaire* (CNECO, 2018) da França, uma das dificuldades da língua francesa é seu sistema ortográfico considerado “opaco”. Em comparação com o italiano, por exemplo, sistema em que cada letra corresponde a um único som; a língua francesa possui diversas pronúncias para uma mesma letra, o que dificulta o desenvolvimento dos conhecimentos ortográficos dos aprendizes. Outro aspecto mais específico da construção textual é o uso de conectores na língua francesa. Kiran (2016) realiza um levantamento dos principais conectores elencados em manuais e livros de gramática e constata a existência de por volta de cento e sessenta exemplos. Além dessa grande quantidade de opções, outra dificuldade assinalada por esse autor é o fato de que o mesmo conector possui diferentes funções, o que pode dificultar muito a escolha de um aprendiz de FLE.

Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, foi realizada outra pesquisa relacionada ao ensino-aprendizagem da produção escrita em FLE. Com uso de questionários, Gomes e Pinheiro-Mariz (2011) investigaram as principais dificuldades do aprendiz de FLE no curso universitário de Letras-Francês em comparação com os aprendizes pertencentes a cursos de línguas de extensão universitária. Segundo os resultados dessa pesquisa, as principais barreiras na aprendizagem e prática da produção escrita em FLE para 40% dos estudantes universitários com habilitação em Francês é a falta de vocabulário e do hábito de escrever em FLE. Com relação às estratégias empregadas no momento da produção escrita, para 60% desses mesmos estudantes o uso do dicionário é a estratégia mais empregada. Essa pesquisa fornece dados importantes para confirmar a presença do dicionário como ferramenta pedagógica no cotidiano dos aprendizes de FLE, especialmente no que diz respeito aos estudantes que se preparam para no futuro seguir a carreira docente.

No entanto, é necessário que sejam desenvolvidas estratégias que tornem o uso do dicionário uma ferramenta realmente efetiva no ensino-aprendizagem de FLE. De acordo com a pesquisa, o fato de que durante uma atividade de produção escrita exista a necessidade de um uso repetido do dicionário é visto como um ato desconfortável. Segundo os estudantes universitários participantes dessa investigação, o uso recorrente do dicionário é visto como uma

barreira no desenvolvimento de atividades de produção escrita.

3.1.3 Atividades para uso do dicionário propostas pelo manual VO

Um dos objetivos do CECRL (2001) é fornecer referências para a elaboração de materiais didáticos, por meio de uma descrição abrangente de quais os objetivos desenvolvidos pelos aprendizes para o uso da língua, principalmente, com relação aos conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento da competência comunicativa⁶⁹.

Conforme assinalado anteriormente, as indicações de emprego do dicionário propostas pelo Quadro são muito genéricas e esparsas. Como exemplo dessas propostas, o dicionário é mencionado como obra de referência para consulta (CECRL, 2001, p. 12), como auxiliar na compreensão de textos (CECRL, 2001, p. 135), etc. No entanto, essas informações não fornecem subsídios para uma análise mais profunda com relação ao modo como essas indicações podem ser integradas às atividades linguísticas de recepção e produção escrita.

Como forma de demonstrar exemplos concretos de possibilidades de aplicabilidade dessas sugestões, são apresentadas algumas atividades desenvolvidas pela coleção de manuais didáticos VO. Outro fator que pode justificar a escolha pela análise de livro didático é o fato de ser um material didático amplamente empregado na implementação de cursos de língua francesa em centros de idiomas, órgãos oficiais (Aliança Francesa, por exemplo) e mesmo na formação de professores de FLE.

De acordo com Cunningsworth (1995), o papel fundamental do livro didático é de proporcionar o plano de ensino [*syllabus*], definido por Breen (2001) como o que deve ser alcançado no ensino-aprendizagem e está composto por quatro elementos: os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação. No contexto atual do ensino-aprendizagem do FLE, o CECRL (2001) é o responsável pela definição desses quatro elementos e serve como base para o planejamento de ensino.

A escala de descritores elaborada pelo Quadro oferece auxílio para os dois aspectos básicos na elaboração de um programa de ensino: o conteúdo em si e a ordem na qual ele deve ser apresentado. As escalas fornecem material para a elaboração de conteúdos de ensino. Conforme discutido anteriormente, elas focalizam predominantemente os aspectos que conduzem à competência comunicativa, especialmente os elementos de naturezas funcional e

⁶⁹ Para o CECRL (2001), a competência de comunicação é a convergência dos componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático.

situacional, conforme apresentado por Keddlle (2004). É importante lembrar, no entanto, que as escalas não apresentam os conteúdos gramaticais que devem ser ensinados, os professores que fazem essa seleção a fim de que a competência comunicativa seja construída gradualmente.

Além dos fatores já citados, o Quadro ainda descreve os diferentes tipos de performance linguística, organizando-a em níveis diferentes. Essa descrição é muito pertinente na elaboração e seleção de atividades e tarefas durante o planejamento e desenvolvimento de programas de ensino, bem como de materiais didáticos. Assim, é fácil constatar que o quadro tem grande aplicabilidade na elaboração de materiais didáticos, em especial no que diz respeito às bases para o planejamento de programas de ensino. Essa aplicabilidade já se manifesta na prática em livros didáticos, principalmente em materiais que são publicados por editoras europeias ou que tenham interesse no mercado europeu.

Com relação ao ensino-aprendizagem do FLE no Brasil, cabe ressaltar que, ao mesmo tempo que o CECRL (2001) apresenta um texto extenso de caráter teórico e bem detalhado, o documento aparece como um instrumento prático, de uso simplificado com auxílio de quadros, tabelas e questionários. Essa característica se mostra como mais apropriada ao objetivo essencial do quadro de tornar-se acessível não somente aos profissionais do domínio da linguística ou da pedagogia, mas a todos aqueles que ocupam diferentes funções no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, esses recursos do Quadro são considerados por muitos professores como complexos e pouco práticos. O forte caráter teórico e as imprecisões apresentadas ao longo do texto complicam e dificultam o uso de todos os seus recursos disponíveis⁷⁰.

Kaspary (2017) examinou enunciados de atividades linguísticas em livros didáticos e guias pedagógicos pertencentes a duas coleções de manuais do ensino-aprendizagem de FLE destinados ao público adulto, no intuito de verificar a sugestão do uso do dicionário como ferramenta pedagógica⁷¹. Segundo essa autora, os manuais didáticos analisados dedicaram um espaço bastante reduzido às indicações de uso do dicionário. Nos manuais de nível A1 e A2 (usuários iniciantes) das duas coleções analisadas, a referência ao dicionário é praticamente inexistente. Já nos manuais de nível B1 e B2 (usuários intermediários), a presença de sugestões

⁷⁰ Para mais informações sobre essa discussão, consultar Roschel Nunes e Lorke (2011).

⁷¹ As duas coleções analisadas foram:

1. *Alter ego +*: destinado aos aprendizes adultos e adolescentes, organizado em quatro níveis de progressão, atendendo do nível A1 ao B2 do CECRL.

2. *Édito*: composto de quatro volumes, do nível A1 ao B2 do CECRL, destinados também ao ensino-aprendizagem de FLE de adultos e adolescentes.

de uso se faz mais frequente. No entanto, essas sugestões foram consideradas pontuais, sem que fosse possível observar que a inserção do uso do dicionário estivesse de alguma forma acompanhando o percurso escalonado dos aprendizes.

Frente aos resultados dessa análise, essa autora concluiu que o modelo de progressão apresentado apenas reforça o pressuposto de que os aprendizes já tenham domínio no uso e manuseio do dicionário como instrumento de ensino-aprendizagem antes de iniciarem seus estudos em FLE. Contudo, as poucas oportunidades de colocar em prática a habilidade de uso do dicionário acabam por tornar o seu emprego demorado e pouco eficaz.

Tendo em vista esses resultados, não teria muito sentido retomar esta análise, uma vez que o uso do dicionário foi tratado de forma bastante marginalizada pelos dois livros didáticos. A coleção *VO* foi selecionada por apresentar uma outra abordagem em relação à inserção do uso do dicionário no desenvolvimento de suas atividades. Ao contrário das seleções apresentadas anteriormente, o primeiro livro didático da coleção (correspondente ao nível A1) apresenta nos conteúdos programáticos de sua primeira unidade uma referência ao uso do dicionário. Como se pode ver na Figura 5, o dicionário é reconhecido como um gênero textual e o objetivo comunicativo é aprender como consultá-lo.


Figura 5 – Conteúdos relacionados ao uso do dicionário *VO-1*

UNITÉ	TÂCHE	TYPOLOGIE TEXTUELLE	COMMUNICATION
1. Parlez-vous français ?	Créer des affiches utiles pour la classe de français	<ul style="list-style-type: none"> Extrait de dictionnaire Conversations à la réception d'un hôtel Dépliant touristique Horaires de bus Billet de train Publicités d'hôtel et de restaurant Enseignes Panneaux d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> Saluer Se présenter Communiquer en classe Épeler Différencier le tutoiement du vouvoiement Consulter le dictionnaire Appliquer des stratégies de lecture
RESSOURCES GRAMMATICALES	RESSOURCES LEXICALES	PHONÉTIQUE	COMPÉTENCES INTERCULTURELLES
<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms personnels sujets L'alphabet Le genre des noms Les articles indéfinis Les verbes en -er au présent (s'appeler) 	<ul style="list-style-type: none"> Les formules de salutation Les nombres de 1 à 20 Le lexique des objets de la classe Quelques pays francophones 	<ul style="list-style-type: none"> L'alphabet phonétique La prononciation de quelques voyelles 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibiliser l'apprenant sur des éléments francophones (audios et graphiques) déjà connus Éléments d'information sur la francophonie : fiche d'identité sur le Canada, la Suisse, la Belgique et la France. <i>On tourne ! Paris</i>. Un tour de la Ville Lumière en images et en musique.

Fonte: Denyer, M.; Garmendia, A.; Lions-Olivieri, M-L. (2009, p. 08 e 09).

Para que esse objetivo comunicativo seja desenvolvido, são indicadas as atividades linguísticas representadas na Figura 6:

Figura 6 – Atividades para uso do dicionário no VO-1

<p>6. TROIS MOTS IMPORTANTS POUR MOI</p> <p>a-z A. Pensez à trois mots importants pour vous. Savez-vous les dire en français ? Cherchez dans le dictionnaire ou demandez à votre professeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment on dit « love » en français ? ○ Amour. • Comment ça s'écrit ? ○ A, M, O, U, R. 	<p>a-z B. Et vous, pourquoi étudiez-vous le français ? Aidez-vous du dictionnaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi, pour voyager. ○ Et moi, ...
<p>a-z C. Laquelle des trois villes préférez-vous ? Ensemble, établissez le classement de la classe. Aidez-vous du dictionnaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi, je préfère Toulouse parce que c'est une ville où il y a de la musique partout... ○ Moi, je préfère... 	<p>a-z D. Faites-vous d'autres activités ? Comment se nomment-elles en français ? Aidez-vous du dictionnaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi, je fais de l'escalade. J'adore ça !

Fonte: Denyer, M.; Garmendia, A.; Lions-Olivieri, M-L. (2009, p. 14, 25, 40 e 56).

Conforme as atividades linguísticas listadas nessa figura, o uso do dicionário é enfatizado, em um primeiro momento, na realização de atividades de produção oral, para o fornecimento de léxico complementar ao aprendiz. Há uma forte motivação para que o aprendiz desenvolva diferentes estratégias de resolução de atividades. Além de buscar auxílio na figura do professor, o material didático sugere que o aprendiz possa obter ajuda no dicionário.

Na verdade, a inserção do uso do dicionário pode ser considerada uma nova estratégia para aquisição lexical, não deixando o aprendiz restrito apenas ao livro didático, ampliando suas possibilidades de emprego. Cabe ressaltar que a observação dessas atividades destaca uma única aplicabilidade conferida ao dicionário: a busca de insumo lexical para atividades de produção oral. Nesses exemplos apresentados, percebe-se uma clara referência à indicação realizada pelo CECRL (2001, p. 209), que sugere o uso do dicionário no desenvolvimento do vocabulário dos aprendizes.

Outra observação interessante diz respeito ao modo como é trabalhada a compreensão escrita no mesmo manual em questão. Como pode ser observado na Figura 7, apresentada na sequência, os aprendizes são induzidos a basear-se em índices textuais como tipo do texto, imagens, assunto principal, a transparência de algumas palavras para que a compreensão do

texto possa acontecer⁷². Em nenhum momento o dicionário é sugerido, o que pode levar a concluir que o processo de compreensão leitora sugerido é baseado em índices presentes no texto, evitando o uso de outros materiais complementares. Esse posicionamento apresenta uma forte tendência de que a recepção escrita seja vista preferencialmente como mais voltada ao emprego de estratégias de compreensão do contexto e observação dos índices textuais do que ao uso de materiais complementares, exteriores ao texto na realização dessa atividade.

Figura 7 – Atividade de recepção escrita no VO-1

10. VOUS COMPRENEZ DÉJÀ BIEN
A. Observez ce document. Quel est son sujet ? Comprenez-vous certains mots ? Entourez-les. Comparez vos résultats avec ceux d'un camarade.

B. Quels aspects vous ont aidé à mieux comprendre le texte ?

- ▶ Reconnaître le type de texte
- ▶ Les images
- ▶ Le sujet
- ▶ La transparence de certains mots

De l'Atlantique à la Méditerranée, naviguez sur les terres du Sud.

Fabuleuse histoire que la construction du Canal du Midi, réalisée par Pierre-Paul Riquet à la fin du XVII^e siècle, et auquel vint s'ajouter, en 1856, le Canal Latéral à la Garonne, aujourd'hui appelé Canal de Garonne.

Cette jonction permit de créer la grande voie commerciale tant attendue au sud de l'Europe, entre l'Atlantique et la Méditerranée. Les rivières, en partie navigables, le Lot et la Baise, au cours tantôt sauvage, tantôt majestueux, viennent compléter ce vaste réseau fluvial. Aujourd'hui, avec de nouvelles embarcations, mais avec autant de charme, les Rivières et Canaux du Midi n'en finissent pas d'étonner les plaisanciers avides de découvertes hors des sentiers battus.

Ce réseau navigable offre la garantie de vacances riches, tranquilles et originales, alliant la diversité et la beauté des paysages à la chaleur et la complicité des gens du Sud. Les secteurs de navigation présentés dans cette brochure conviennent parfaitement au tourisme fluvial. D'autres rivières, en partie navigables, comme la Dordogne, l'Isle, l'Adour, le Tarn et l'Agrès, ainsi que L'Estuaire de la Gironde, le plus vaste d'Europe, méritent aussi qu'on y fasse escale.

RIVIÈRES ET CANAUX DU MIDI, MAISON DE LA FRANCE

Bienvenue sur les rivières et canaux du Midi !

Les curiosités touristiques

Cases ou signalés

Fonte: Denyer, M.; Garmendia, A.; Lions-Olivieri, M-L. (2009, p. 16).

Um contraponto interessante ao apresentado pelo primeiro volume da coleção são as

⁷² No capítulo 5, são discutidas as principais estratégias de leitura empregadas em atividades de recepção escrita em FLE.

atividades sobre o dicionário propostas pelo livro didático VO-3, demonstrando o emprego de outras estratégias de leitura. Como pode ser observado na Figura 8, o conteúdo programático da unidade 9 não apresenta claramente o uso do dicionário. No entanto, o uso do dicionário é proposto em artigos jornalísticos que abordam aspectos da criação de uma obra lexicográfica. Além disso, são desenvolvidos aspectos da definição, dos neologismos e dos demais processos de formação de palavras em atividades linguísticas expressas.

Figura 8 – Conteúdos relacionados ao uso do dicionário VO-3

9. Tout finit par des slams	Organiser un concours de slam et/ ou rédiger un recueil de poèmes loufoques.	• Textes poétiques • Chansons • Slams • Interviews • Affiches • Articles de presse • Définitions	• Exprimer ses sentiments • Exprimer ses idées • Expliquer la définition d'un mot • Comprendre la formation des mots • Jouer avec les mots
• Les registres de langues • Les figures de style (la personnification et la comparaison) • Les rimes	• Les néologismes , les nouveaux langages et les nouveaux mots • Les jeux de mots • Le lexique de la poésie et du slam	• Rythme, décompte syllabique et chute du e muet	• La chanson francophone • Les jeux concours de la francophonie • La poésie française • Un genre musical : le slam

Fonte: Denier, M.; Ollivier, C. ; Perrichon, E. (2012, p. 8).

Essas propostas são implementadas, como pode ser observado na Figura 9, por uma atividade de compreensão escrita, que discute a inserção de novas palavras ao dicionário. Não é exatamente uma atividade que proponha o uso do dicionário, mas os aprendizes são questionados sobre os critérios que levam à decisão de que uma palavra se torne ou não uma entrada de dicionário. Ainda que essa discussão não seja realizada diretamente, são analisados e discutidos critérios de desenvolvimento de dicionários. Além disso, pode-se auferir que seja uma forma de retomar a indicação ao uso do dicionário como gênero textual pertencente aos gêneros educativos (CECRL, 2001).

Figura 9 - Atividade de recepção escrita sobre dicionários no VO-3

3. LES MOTS DU DICTIONNAIRE

A. Savez-vous comment on décide l'entrée d'un nouveau mot dans le dictionnaire ?

B. Lisez cet extrait d'interview de la Directrice éditoriale du Petit Robert. Comment sont choisis les nouveaux mots des dictionnaires ?

LES NOUVEAUX MOTS, UN ENRICHISSEMENT DE LA LANGUE

À l'occasion de son 40^e anniversaire, Le Petit Robert fait peau neuve avec une édition millésimée 2007 entièrement refondue. Meuf, châtounguyon, bloguer, télédétartrage, USB... : cette année, plus de 500 mots ont fait leur entrée au dictionnaire. Entretien avec Marie-Hélène Drivaud, Directrice éditoriale chez Robert.

Meuf, keuf, kiffer, nlaque... Cette année, l'édition du Petit Robert fait la part belle au vocabulaire des jeunes. Est-ce un coup marketing à l'occasion du 40^e anniversaire ?

Je m'inscris totalement en faux avec l'idée que cette année, seuls des mots tirés du verlan ont fait leur apparition dans le dictionnaire. Cela ne concerne que quelques mots sur les 500 entrées. Chaque année, des termes issus du verlan apparaissent dans le dictionnaire. Mais bien sûr, à chaque fois, ce sont ces mots qui marquent le plus. Qui choquent, parfois. Le Petit Robert est un dictionnaire très généreux, il va du français parlé au français du Canada et de Louisiane en passant par le français des cours de récréation et des banlieues. Il représente la variabilité de la langue française. Cette année, à l'occasion du 40^e anniversaire, l'édition a été entièrement refondue avec plus de 500 nouveaux mots et 1 500 exemples inédits. La dernière grosse refonte datait de 1993. Mais la modernité ne passe pas que par les mots nouveaux, il faut suivre également l'évolution des significations. Par exemple, le mot « essuie-tout » désigne à l'origine un morceau de tissu. Désormais, quand on parle d'essuie-tout, on pense à du papier.

À quand le langage SMS dans le Petit Robert ?

Je ne crois pas que cela arrivera. Le langage SMS est un langage écrit alors que les mises à jour du Robert concernent le langage parlé, à l'image du mot « djeun » qui a fait son apparition cette année. Et puis, il existe déjà des dictionnaires spécifiques pour le langage SMS.

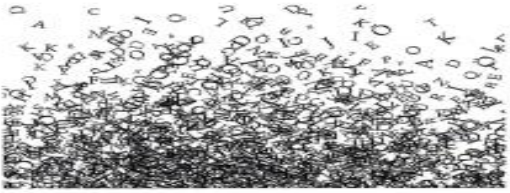
La présence de mots tels que « empaffé » ou « teuf » peut-elle constituer un affaiblissement de la langue française ?

Au Robert, on considère que la présence de ces nouveaux mots est plutôt un enrichissement de la langue française. L'usage contemporain des mots doit être avant tout l'objet d'un dictionnaire. Souvent, ces nouveaux mots sont des dérivés de termes déjà présents dans le dictionnaire. Par exemple, l'année dernière le mot « blog » a fait son entrée dans le Petit Robert, et cette année, c'est le mot « bloguer » qui apparaît. Le travail du dictionnaire est d'aller du plus ancien au plus moderne. Par exemple, nous avons rajouté cette année plus de 150 auteurs et citations. Cela va de François Villon à Anna Galvalds en passant par Amélie Nothomb.

Comment faites-vous pour « traquer » le vocabulaire émergent ?

On ajoute les mots qui reviennent, que l'on entend souvent. En général, nos services de documentation travaillent à partir des médias. La presse écrite, la télévision, la radio et la publicité sont autant de supports qui peuvent nous fournir des informations sur les termes utilisés.

© lefigaro.fr / 2006



C. Quels sont les nouveaux mots du Petit Robert que vous connaissez ? Complétez le tableau suivant en faisant des hypothèses sur la signification de ces nouveaux mots.

NOUVEAUX MOTS	SIGNIFICATION
bloguer	
USB	
kiffer	
essuie-tout	

Fonte: Denier, M.; Ollivier, C. ; Perrichon, E. (2012, p. 115).

Na sequência, uma atividade de produção oral é proposta, agora mais diretamente sobre o uso e manipulação do dicionário, motivando os aprendizes ao exercício de compreensão das definições propostas, o que pode ser considerado um pouco decepcionante, pois a iniciativa de discutir o uso do dicionário e promover uma reflexão sobre o seu uso é realizada somente para o desenvolvimento de aspectos linguísticos como a criação de novas palavras e a produção de definições. O dicionário não é visto como um gênero diferenciado nem seu emprego é entendido de maneira mais específica, sendo apenas usado como um meio para a compreensão de outros assuntos, conforme se pode ver na Figura 10.

Figura 10 – Atividade sobre o uso do dicionário no VO-3

10. DES MOTS ET DES DÉFINITIONS

A. Utilisez-vous souvent un dictionnaire en classe de français ? Comment l'utilisez-vous ?

B. Par groupes, choisissez dans un dictionnaire de français un nom commun que personne ne peut connaître.

C. Une fois ce mot choisi et communiqué aux autres groupes, chaque groupe imagine une définition.

D. Chaque groupe récupère les différentes définitions de son mot, puis les lit à la classe sans préciser les auteurs et en y glissant la vraie définition. Chacun des autres groupes doit alors indiquer quelle est selon lui cette bonne définition.

Fonte: Denier, M.; Ollivier, C. ; Perrichon, E. (2012, p. 120).

Ao finalizar essa explanação sobre a presença do dicionário nessa coleção de livros didáticos, cabe ressaltar que é possível observar alguns aspectos positivos dessa inserção, ainda que de forma incipiente nesses materiais. Embora o emprego do dicionário não seja incentivado para a produção e recepção escrita nos volumes iniciais do manual didático *VO*, a simples apresentação do dicionário como um gênero textual já pode ser vista como uma atitude positiva. Além disso, conforme a Figura 6, o seu tratamento como ferramenta pedagógica de apoio ao aprendiz, descentralizando as resoluções de dúvidas lexicais da figura do professor e do livro didático, já demonstra um avanço, mesmo que ainda restrito para um uso mais autônomo. Outro aspecto positivo dessa análise é o fato de levar aos aprendizes a discussão sobre as definições propostas pelo dicionário, ou seja, o comentário semântico pertencente à microestrutura do dicionário, também chamada de paráfrase explanatória. Sendo esse um dos princípios de base da formação dos verbetes, é importante que os aprendizes possam discutir e analisar a forma como é construído o dicionário.

No presente capítulo, foram discutidas as principais definições referentes aos termos *competência*, *atividade* e *tarefa* e justificou-se a opção pelo termo *atividade* por tratar-se de uma definição mais específica, relacionada ao uso da competência comunicativa para a realização de uma tarefa pelo aprendiz, mais condizente com o propósito do presente estudo. Após essa discussão, foram apresentados alguns modelos de leitura até a chegada do CECRL (2001), responsável por realizar uma coletânea de diferentes propostas de compreensão leitora, demonstrando que as metodologias de ensino acabam recorrendo a diferentes correntes teóricas para que possam ser implementados seus objetivos de aprendizagem.

Com relação à produção escrita, foram discutidos conceitos importantes para uma melhor compreensão de seu desenvolvimento. Ademais, foram apontadas algumas dificuldades comuns aos estudantes de línguas estrangeiras no momento da produção escrita. Como forma de enriquecer a discussão, foram expostas algumas pesquisas que relacionam o uso do dicionário e a produção escrita em FLE.

Como forma de ilustrar as atividades de produção e recepção escrita e a sua relação com o uso do dicionário, foram discutidas algumas atividades pertencentes ao livro didático *VO* utilizado no Brasil para o ensino-aprendizagem do FLE. Ainda que o livro didático apresente uma abordagem que inclui o uso do dicionário desde o seu primeiro volume, essa inclusão ainda é realizada de forma incipiente, sem que uma verdadeira reflexão seja feita e sem que seja apresentado um aprofundamento quanto aos diferentes tipos de obras lexicográficas e as suas classificações.

Mesmo que o CECRL (2001) apresente até o momento indicações vagas de uso do

dicionário (conforme o Quadro 5, p. 48), não se tem por agora algum modelo que possa atender de forma mais satisfatória em relação à organização do ensino-aprendizagem de FLE. Dessa forma, ainda que de modo incipiente, ele pode servir como base para o início de uma reflexão do que possa ser aprofundado de maneira mais concreta no que concerne às necessidades gramaticais de cada um dos níveis linguísticos. A coleção de livros didáticos estudada foi utilizada como uma forma de ilustrar como as ideias e teorias apresentadas pelo CECRL podem ser transformadas em atividades linguísticas com detalhamento de conteúdos como o realizado pelo livro didático.

No que diz respeito ao uso do dicionário, esta é a proposta: transpor os objetivos do CECRL em atividades linguísticas práticas tendo em vista os professores de FLE em formação, a fim de refletir sobre qual é o tipo de dicionário que poderá melhor auxiliar o aprendiz, nesse caso, o futuro professor de FLE na escolha de uma obra. Para que essa tarefa seja realizada, o próximo capítulo apresenta um estudo do dicionário e de sua organização estrutural para a obtenção de subsídios que embasem uma análise mais criteriosa.

4 SELEÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS LEXICOGRAFICAS DE FRANCÊS

Neste capítulo, são descritos os componentes estruturais canônicos do instrumento lexicográfico dicionário. Esses componentes são caracterizados tendo em vista as suas principais propriedades de análise e funcionamento. Para a contextualização desse estudo no âmbito do FLE, são discutidos traços da tradição lexicográfica francesa e, mais especificamente, são evidenciadas as propriedades da lexicografia pedagógica, bem como os dicionários de aprendizes disponíveis no contexto atual de ensino-aprendizagem. A partir desse cenário, são expostos os critérios de seleção dos demais dicionários escolhidos para a realização deste estudo. Essa análise é proposta com base nas principais características de cada uma das obras lexicográficas e, por fim, é proposto um exame que reúne os principais apontamentos com relação às obras selecionadas.

4.1 A estrutura de um dicionário

Como discutido nos capítulos anteriores, os dicionários são recursos pedagógicos que fazem parte do cotidiano de professores e estudantes. No entanto, sua escolha e seu uso exigem um conhecimento mais abrangente de seu funcionamento. Esse entendimento pode ser obtido pelo reconhecimento e percepção de suas principais características e funções por esses usuários.

Segundo Bugueño Miranda (2019), um dicionário pode ser definido como uma seleção lexical que pode servir para a compreensão ou produção de linguagem. Dito em outras palavras, o dicionário é considerado um instrumento heurístico, pois é visto como uma obra de referência na resolução de tarefas linguísticas. Em complementaridade ao conceito apresentado, Hartmann e James (2001) assinalam que um dicionário deve estar configurado em diferentes níveis estruturais e seu funcionamento deve ocorrer de maneira integrada. Para que uma obra lexicográfica seja considerada eficiente, essa organização articulada deve respeitar as características e finalidades de cada um desses níveis.

Borba e Bugueño Miranda (2012) propõem uma analogia entre o funcionamento do dicionário e o de um relógio: ambos possuem um sistema de engrenagens que deve cumprir funções específicas e, ao mesmo tempo, cada um de seus componentes deve apresentar um funcionamento harmônico. Ao agrupamento dos diferentes componentes do dicionário, é dado o nome de megaestrutura e sua existência depende de uma perfeita harmonia entre todos os constituintes da obra lexicográfica.

A estrutura de um dicionário é formada por três componentes⁷³ canônicos: a macroestrutura, a microestrutura e a medioestrutura. A macroestrutura é compreendida como o conjunto de palavras pertencentes à nominata do dicionário. A seleção desse conjunto é realizada a partir do estabelecimento de um princípio que possa manter uma sistematização acessível ao uso. Bugueño Miranda (2019) define esse princípio como sendo o responsável por organizar o léxico, de acordo com a imagem que o lexicógrafo deseja oferecer de sua obra lexicográfica. O princípio de ordenação mais conhecido e utilizado é a progressão alfabética, originando a macroestrutura semasiológica. Sua principal função é o desenvolvimento da compreensão linguística, com o fornecimento da explicação do significado das unidades léxicas (cf. HARTMANN; JAMES 2001; BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011).

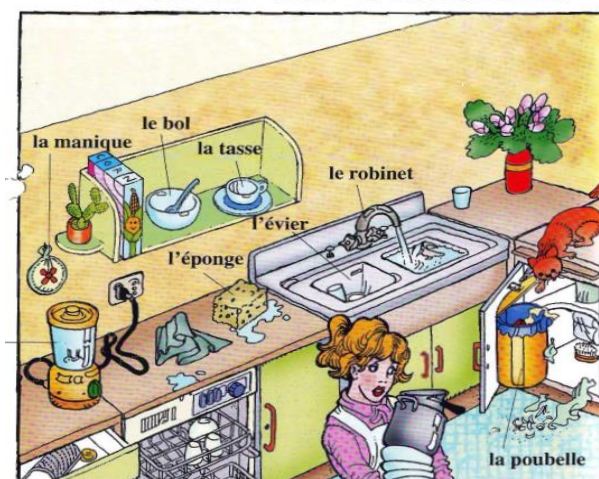
Outro exemplo de organização é a estrutura onomasiológica. Para Baldinger (1970), nessa forma de organização são estabelecidos conceitos de classificação dentro dos quais as unidades lexicais são organizadas. Um dicionário imagético, por exemplo, organiza-se em grupos lexicais, como pode ser visto na Figura 11. Por ser um dicionário ilustrado destinado aos aprendizes de francês iniciantes⁷⁴, o DIF (2007) é dividido em campos lexicais relacionados ao cotidiano dos consulentes almejados.

Figura 11 – Exemplo de estrutura onomasiológica no DIF (2007)

Sommaire

- 1 Déménager, emménager
- 2 Dans la cuisine
- 3 De la chambre à la salle de bains
- 4 Du cellier au garage
- 5 La famille de Martine
- 6 La ville en hiver et en été
- 7 À l'école

Dans la cuisine



Fonte: DIF (2007).

⁷³ Bugueño Miranda (2019) assinala que esses componentes também podem ser nomeados de estruturas informativas.

⁷⁴ De acordo com as informações disponibilizadas pelo próprio dicionário, não é possível estabelecer se os usuários pretendidos pelo dicionário são nativos ou aprendizes de FLE.

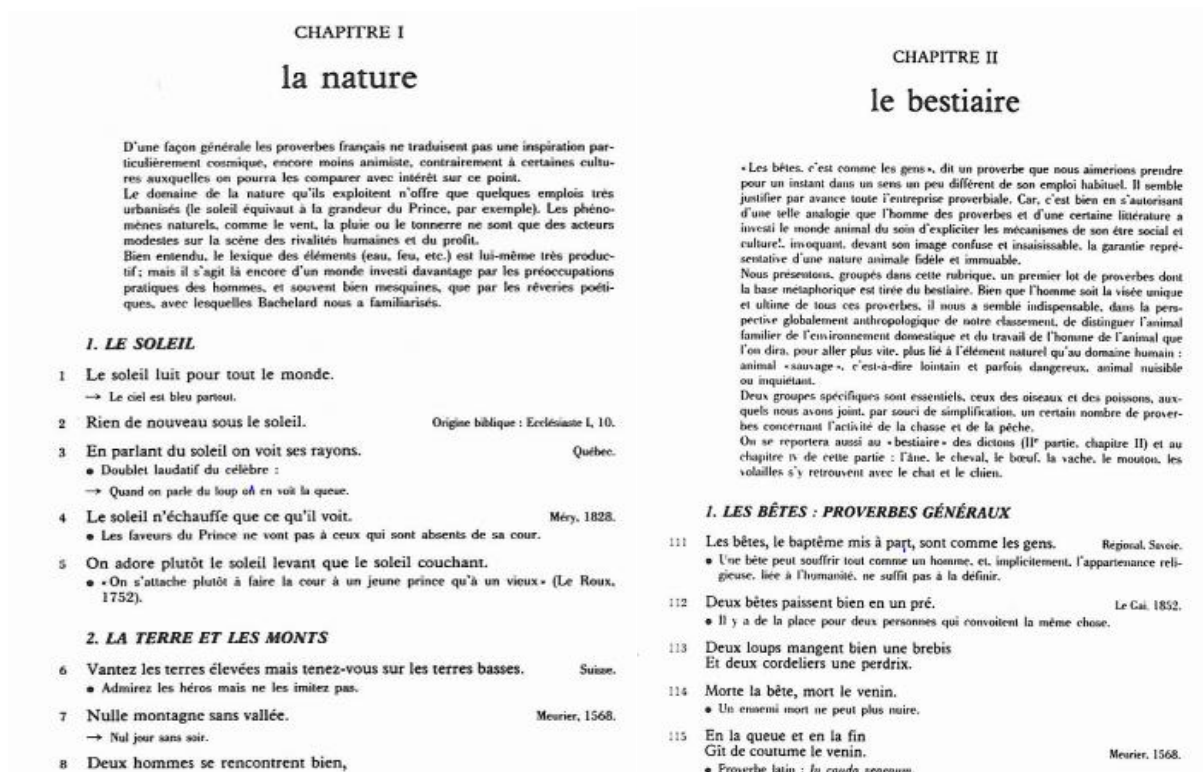
Outro exemplo de organização onomasiológica é identificada no RobProv (2006). Conforme os autores desse dicionário, a ordem alfabética poderia tornar a consulta da obra muito cansativa e repetitiva. A partir dessa constatação, esses autores propõem a seguinte organização:

“Os provérbios se originam da observação do mundo sensível e da experiência humana. É possível, a partir desta observação, delimitar categorias estáveis e coerentes (mundo vivo, bestiário, mundo do trabalho, relações, trocas...), ordenadas em uma espécie de curso antropológico que abrange todo o campo da experiência humana. Escolhemos essas categorias como a primeira estrutura ampla e orientada de nossa classificação⁷⁵.”

(RobProv, 2006, p. 5)

Como pode ser visto na Figura 12, os capítulos são organizados em uma categoria geral, nos dois exemplos: a natureza e o bestiário, respectivamente. Dentro dessas categorias, são elencados os provérbios, separados por elementos pertencentes a cada um desses campos temáticos.

Figura 12 – Exemplos de categorização do RobProv (2006)



Fonte: RobProv (2006).

⁷⁵ [Les proverbes tirent leur origine de l'observation du monde sensible et de l'expérience humaine. Il est possible, à partir de cette constatation, de délimiter des catégories stables et cohérentes (monde vivant, bestiaire, monde du travail, relations, échanges...), ordonnées dans une sorte de parcours anthropologique englobant tout le champ de l'expérience humaine. Nous avons choisi ces catégories comme première structure large et orientée de notre classement.]

O segundo componente canônico do dicionário é a microestrutura, que corresponde às informações apresentadas pelas entradas. Essas informações podem ser de ordem ortográfica, fonológica, etimológica, morfológica, sintática e semântica. Bugueño Miranda (2009) divide essas informações em comentário de forma (segmentos informativos sobre a forma da palavra-entrada) e comentário semântico (segmentos informativos relacionados ao conteúdo semântico da palavra-entrada). Para exemplificar o componente, é apresentada uma descrição de dois exemplos (um adjetivo e um verbo) da microestrutura concreta do Laraf (2005) na Figura 13.

Figura 13 - Descrição microestrutural no Laraf (2005)

<p>bourré, e¹ [bure]² <i>adj</i>³ [plein]⁴ cheio(cheia); <i>vulg</i>⁵ [ivre]⁴ alto(ta); bourré de cheio de.⁶</p>	
Comentário de forma	Comentário semântico
1. segmento informativo ortográfico 2. segmento informativo fonético 3. segmento informativo morfológico	4. segmento informativo léxico-semântico (definição) 5. segmento informativo pragmático (indicações de uso - vulgar) 6. segmento informativo sintático
<p>bourrer [bure] <i>vt</i> [gén] encher; <i>fam</i> [caler l'estomac]⁴ empanturrar; <i>fam</i>⁵ [gaver]: bourrer qqn de⁶ empanturrar alguém de ou com. ⇨ se bourrer <i>vp</i> <i>fam</i> [se gaver]: se bourrer de⁶ empantur- rar-se de ou com; [se souler]⁴ embriagar- se.</p>	
Comentário de forma	Comentário semântico
1. segmento informativo ortográfico 2. segmento informativo fonético 3. Segmento informativo morfológico	4. segmento informativo léxico semântico (definição) 5. segmento informativo pragmático (indicações de uso – geral/ familiar) 6. segmento sintático (transitividade verbal e colocações)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos verbetes do Laraf (2005).

O terceiro e último componente canônico é a medioestrutura, que equivale ao grupo de remissões do dicionário. Essas remissões podem ocorrer dentro do verbete e do verbete para

outros componentes do dicionário. Para Buguêno Miranda (2019), a principal função desse componente é organizar e sistematizar o sistema de referências cruzadas. Essas remissões são exemplificadas no Quadro 8.

Quadro 8 - Exemplos de remissões no DPC (2011)

<p>arronger (s') <i>vpr</i> (conj 2) S'attribuer illégitimement : <i>ils se sont arrogé des privilèges qu'il s'est arrogés</i> ➔ arrogar-se</p>	<p>arrondir <i>vt</i> 1 Donner une forme ronde : <i>arrondir ses lettres em écrivant</i> ➔ arredondar 2 Augmenter, agrandir : <i>arrondir son capital (...)</i></p>
<p>disconvenir <i>vt ind</i> (conj 22) ➔ desconvir ■ LITT ne pas disconvenir de quelque chose : ne pas le contester, ne pas le nier ➔ não negar</p>	<p>discréditer <i>vt</i> Faire tomber en discrédit, déconsidérer ➔ desacreditar</p>

Fonte: DPC (2011).

Como é possível observar, os verbos *s.v. arroger* e *s.v. disconvenir* [arrogar-se e desconvir] possuem as marcas de remissão para quadros de conjugação encontrados no *Back Matter* do dicionário, o que não acontece com os exemplos *s.v. arrondir* e *s.v. discréditer* [arredondar e desacreditar]. Nesse caso, percebe-se uma inconsistência medioestrutural do dicionário, já que não é possível estabelecer um parâmetro que pudesse explicar quais são os critérios que definem os verbos que apresentarão ou não as remissões.

Além dos componentes canônicos supracitados, um dicionário pode conter outros componentes que não estão obrigatoriamente presentes em todos os dicionários. Esses componentes são separadamente o *Front Matter*, o *Middle Matter* e o *Back Matter*. O conjunto formado por esses elementos é chamado de *Outside Matter*. Para Hartmann (2001), o *Outside Matter* corresponde a tudo aquilo que não pertence à nominata do dicionário. Segundo esse autor, o *Front Matter*⁷⁶ pode ser compreendido como a introdução do dicionário e os índices de abreviaturas linguísticas. O *Middle Matter*⁷⁷ corresponde às mediações presentes em alguns dicionários entre a macro e a microestrutura. O *Back Matter*, por fim, é o último componente do dicionário e pode reunir, por exemplo, referências bibliográficas, informações históricas,

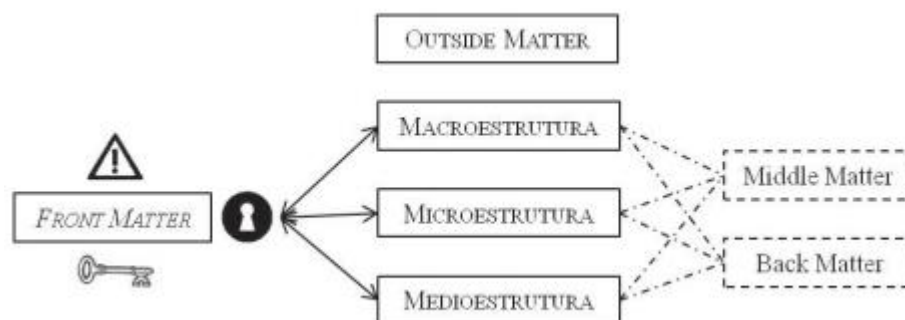
⁷⁶ O conceito de *Front Matter* será explicitado em seguida, conforme os estudos realizados por Fornari (2008).

⁷⁷ Um exemplo da presença desse componente pode ser encontrado no PLa (2008). Por ser um dicionário enciclopédico, muitas vezes a ordem alfabética da nominata é interrompida para a inserção de dados culturais, imagens, esquemas informativos complementares ao conteúdo do verbete.

geográficas e gramaticais⁷⁸.

Como forma de ilustrar e demonstrar o funcionamento da megaestrutura de um dicionário, é retomado, na Figura 14, o esquema proposto por Borba e Bugueño Miranda (2012).

Figura 14 – Representação da relação entre os componentes do dicionário



Fonte: Borba; Bugueño Miranda (2012, p. 37).

Como é possível observar na Figura 14, o *Front Matter* está acompanhado de três símbolos: a atenção, a chave e a fechadura. Com a escolha do símbolo atenção, evidencia-se o fato de que o *Front Matter* contém informações imprescindíveis para que o usuário possa compreender o funcionamento da obra lexicográfica. A chave representa sua função de auxílio, por meio da apresentação de informações que auxiliem o consulente na compreensão da organização do dicionário. A fechadura, por fim, demonstra que o acesso aos demais componentes do dicionário (macro, micro e megaestrutura) é realizado pelo *Front Matter*, mas, para que isso seja possível, o usuário deve ter à sua disposição as informações necessárias para essa operação.

Como já mencionado, os usuários, de maneira geral, não apresentam muitas habilidades para examinar e fazer uso de todas as potencialidades do dicionário. Assim, a estrutura de um dicionário deve ser pensada para ajudar esses consulentes a receber auxílio e informações de maneira apropriada. Se a obra não funciona dessa forma, não está cumprindo sua função de modo adequado.

Tendo em vista o que foi exposto, são apresentados os componentes empregados na avaliação dos dicionários selecionados para o presente estudo. Essa explanação tem como

⁷⁸ Por conta da inexistência de trabalhos que confirmam a esses componentes uma função específica, eles não serão analisados no presente estudo.

principal objetivo demonstrar e exemplificar as principais características de cada um desses componentes a fim de que os usuários possam compreender melhor o funcionamento de cada um dos componentes em separado e, ao mesmo tempo, possam observar o funcionamento interdependente dessas estruturas.

4.1.1 A macroestrutura de um dicionário

Bugueño Miranda (2019) ressalta que as necessidades do usuário devem ser consideradas com relação aos parâmetros macroestruturais adotados na construção de um dicionário. Ainda que o autor destaque a grande importância do usuário nesse processo, é evidenciada a carência de um perfil específico de usuário correlacionado a cada um dos tipos de dicionário. Na falta desse perfil específico de usuário, é necessário que seja estabelecida uma análise das diferentes opções de organização da macroestrutura para que seja possível determinar o que pode ser mais pertinente a cada diferente perfil de usuário.

De forma geral, a macroestrutura é o conjunto de palavras-entrada (normalmente marcadas em negrito) listadas em um dicionário. Rey-Debove (1971) foi um dos primeiros autores a propor uma definição de macroestrutura: "chamaremos de macroestrutura o conjunto de entradas ordenadas, sempre sujeitas a uma leitura vertical parcial ao localizar o assunto da mensagem"⁷⁹ (REY-DEBOVE, 1971, p. 21).

Em continuidade à discussão do conceito supracitado, Haussmann e Wiegand (1989) definem a macroestrutura como o conjunto ordenado de todos os lemas do dicionário, eliminando essa obrigatoriedade da ordem alfabética para determinação da estrutura. Essa contribuição foi muito importante, pois, conforme apresentado, a organização alfabética não é a única possibilidade de organização de um dicionário.

Hartman e James (2001), por sua vez, definem a macroestrutura como os lemas ou entradas que são os pontos de acesso nos quais o usuário pode localizar as informações desejadas. Compreende-se, dessa forma, a macroestrutura como o conjunto de entradas lematizadas pelo dicionário, bem como pelos critérios de seleção e lematização dessas unidades léxicas. No presente estudo, as características estruturais serão analisadas com vistas ao usuário aprendiz de FLE, que necessita de informações que o auxiliem no seu processo de aquisição linguística – essas informações, por vezes, para falantes nativos da língua, podem ser até mesmo

⁷⁹ [On appellera macrostructure l'ensemble des entrées ordonnées, toujours soumise à une lecture verticale partielle lors du repérage de l'objet du message].

redundantes.

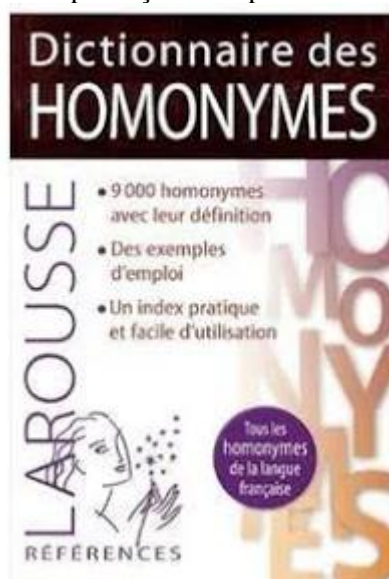
Em continuidade aos parâmetros estabelecidos por Bugueño Miranda (2007), existe a relação entre o tipo de dicionário e o número de entradas. De acordo com o autor, é necessário estabelecer uma relação básica entre dicionário e usuário a partir do respeito de dois princípios: um de caráter linguístico e outro de caráter fenomenológico. No princípio linguístico, a reflexão é realizada com relação ao duplo caráter do signo linguístico⁸⁰, resultando na semasiologia e na onomasiologia. A macroestrutura semasiológica tem como principal função a compreensão linguística, apresentando como principal característica a explicação do significado das unidades léxicas (cf. HARTMANN; JAMES 2001; BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2011). A macroestrutura onomasiologia, por outro lado, parte do conceito e realiza o estabelecimento de relações conceituais entre as palavras (cf. HARTMANN; JAMES 2001). Dessa forma, é evidenciado o desenvolvimento da produção linguística.

O segundo princípio proposto é em relação ao aspecto quantitativo. Na realidade, esse aspecto considera o número de verbetes que um dicionário deveria possuir, isto é, qual deveria ser sua definição macroestrutural quantitativa, levando em consideração o tipo de usuário, a função do dicionário e sua classificação. Para Welker (2004), o número de verbetes é influenciado por decisões lexicográficas do responsável pelo dicionário com relação à inclusão de diversos tipos de lexemas. O autor reforça que não há um consenso quanto ao número de palavras necessárias para cada categoria de dicionários. Além disso, é possível observar que, na maioria dos casos, a quantidade de lemas de cada dicionário é usada como uma forma de atrair a atenção do usuário nas capas de diferentes obras lexicográficas.

Conforme se pode ver na Figura 15, o dicionário contém nove mil homônimos, mas não há nenhum tipo de esclarecimento se esse número corresponde exatamente ao número de palavras-entrada, ou se as formas flexionadas apresentadas dentro do verbete também são contabilizadas para que se possa chegar a esse número. Como não há uma definição do critério de contagem lemativa, essa informação acaba não sendo relevante e não representa um ponto positivo no momento da escolha de uma dada obra lexicográfica⁸¹.

⁸⁰ Conforme Saussure (2010), o signo linguístico é um elemento que apresenta dois aspectos: o significante (a imagem sonora, suas letras e seus fonemas, a parte concreta do signo) e o significado (o conceito, a parte abstrata do signo).

Figura 15 – Reprodução da capa do DHomLar (2009)



Fonte: DHomLar (2009).

Tendo em vista as inconsistências apresentadas pelo critério de contagem de palavras, ele não é considerado na avaliação das obras selecionadas para o estudo desenvolvido pela presente tese. Dessa forma, são apresentados na sequência os critérios que são observados para a avaliação macroestrutural. Inicialmente, é proposta uma análise quantitativa do componente usando critério estatístico, segundo o qual é verificada a frequência das unidades léxicas de cada intervalo lematizado mediante a seleção de um *corpus*.

Com relação à frequência, esse critério torna-se relevante na análise de obras lexicográficas que sejam destinadas aos aprendizes de língua, haja vista que esse público não tem a real visão de quais seriam as palavras mais frequentes na língua aprendida. Essa consciência linguística faz parte da bagagem do falante nativo da língua, que pode ter essa informação sem a necessidade de consulta de um material específico de apoio.

Como exemplo da importância da apresentação dessa informação, o DRobCLE (1999) faz essa marcação na macroestrutura da obra, deixando claro ao consulente no momento da consulta quais são as palavras com maior frequência na língua francesa. Essa marcação é evidenciada com uma pequena flecha no início do verbete. Além disso, a informação é previamente apresentada no *Front Matter*, o que facilita a compreensão dessa marca quando ela surge na nominata do dicionário. Como pode ser observado, a entrada *s.v. célébrité* [celebridade] é mais frequente que a entrada *s.v. célébrer* [celebrar], conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9 – Marca de frequência na macroestrutura do DRobCLE (1999)

CÉLÉBRER [selebRe] verbe [conjugaison 6a] **1.** Fêter un événement par une cérémonie, une démonstration. *En France, le 14 juillet, on célèbre la prise de la Bastille.* → **commémorer.** **2.** Accomplir solennellement. *Le maire a célébré leur mariage.*

▶ **CÉLÉBRITÉ** [selebRite] n.f. **1.** LA CÉLÉBRITÉ : très grande renommée. *La célébrité de Picasso est mondiale.* → **renom, popularité.** **2.** UNE CÉLÉBRITÉ : une personne célèbre. *Au festival de Cannes, les photographes entourent les célébrités du cinéma.* → **personnalité, vedette.**

Fonte: DRobCLE (1999).

Para a análise da frequência das obras avaliadas neste estudo, foi realizada uma seleção de lemas de cada um dos dicionários, bem como foi realizada uma comparação posterior com *corpora* externos, para que se possa verificar a frequência dos lemas constantes dessa seleção. No âmbito da teoria metalexiconográfica, não há um consenso com relação ao número de intervalos e unidades léxicas para serem analisadas. Dessa forma, na análise realizada para o presente estudo, foram selecionados três intervalos lematizados de dez palavras-entrada, totalizando trinta palavras-entrada por dicionário. Os *corpora* empregados na pesquisa são da coleção *Leipzig Corpora*⁸². Finalizada essa etapa, é realizada uma avaliação qualitativa, na qual são julgados os tratamentos das unidades léxicas a seguir:

- a) Formas canônicas [*type*] e formas variantes [*token*]: segundo Bugueño Miranda (2007), a separação entre as formas canônicas e variantes auxilia o usuário na identificação dos usos de cada uma das formas. Esse auxílio é efetivado por meio

⁸² Essa coleção apresenta diferentes idiomas, usando o mesmo formato e fontes comparáveis. Eles contêm sentenças selecionadas aleatoriamente no idioma do *corpus* e estão disponíveis em tamanhos de 10.000 sentenças até 1 milhão de sentenças. As fontes são textos de jornais ou textos coletados aleatoriamente na web. Os *corpora* são coletados automaticamente de fontes públicas cuidadosamente selecionadas sem considerar em detalhes o conteúdo do texto contido. Sobre a frequência da palavra, são fornecidas informações sobre o número de ocorrências da palavra no *corpus*. Além disso, é fornecida a classe de frequência, isto é, com base em um cálculo realizado pela ferramenta, as palavras-entrada são classificadas em números absolutos de 0 a 20. A palavra mais frequente em um *corpus* sempre tem classe de frequência 0; uma palavra na classe de frequência 1 tem cerca da metade da frequência encontrada no *corpus* da palavra mais frequente. No caso específico de palavras extremamente raras, elas podem apresentar uma classe de frequência igual ou superior a 20 em *corpora* grandes, o que significa que são extremamente raras (cf. informações apresentadas pelo site *Leipzig Corpora*).

do sistema de remissões do dicionário. Além disso, Bugueño Miranda (2019) assinala que essa distinção é estabelecida a partir de determinados eixos do sistema, como o diatópico, o diacrônico, o dianormativo ou o diafásico-diastrático (conforme o Quadro 10).

Quadro 10 – Exemplos de distinção *type/token* em relação aos eixos do sistema

Eixo	Type	Token
diatópico	QUATRE-VINGT-DIX adj. num. et n.m. inv. Neuf fois dix.	NONANTE adj. num. (lat. <i>nonaginta</i>). Belgique, Suisse. Quatre-vingt-dix
diacrônico	PERMANENTE n.f. Traitement que l'on fait subir aux cheveux pour les onduler ou les friser de façon plus ou moins durable.	INDÉFRISABLE n.f. Vieilli. Permanente (coiffure).
dianormativo	IMBÉCILE adj. et n. (lat. <i>imbedillus</i> , faible). Dépourvu d'intelligence ; stupide, sot. (...)	CONARD, E ou CONNARD, E adj. et n. Très fam. Imbécile, crétin.
diaintegrativo	COURRIEL n.m. (abrév. de courrier électronique). (...)	E-MAIL [imɛl] n.m. [pl. e-mails] (abrév. de l'anglo-amér. Electronic mail). Anglic. Déconseillé.
diafásico-diastrático	MOLLAH, MULLA ou MULLAH n.m. Dans l'islam, titre donné aux personnalités religieuses, aux docteurs de la loi (...)	MULLA ou MULLAH n.m. -> MOLLAH

Fonte: PLa (2008).

Além disso, temos as formas flexionadas que também são apresentadas pelo Quadro 11, com exemplos de substantivo e verbo.

Quadro 11 – Exemplos de distinção *type/token* em relação às flexões

ACTEUR, TRICE n. 1. Artiste qui joue dans une pièce de théâtre, un opéra ou un film ; comédien. 2. Personne qui prend une part déterminante dans une action.	ACTIF, IVE adj. 1. Qui agit, qui manifeste de l'activité, de l'énergie ; qui implique de l'activité. <i>Rester actif malgré l'âge. Des recherches actives.</i>
---	--

PLa (2008)	PLa (2008)
<p>confonds <i>Je confonds, tu confonds</i> : forme au présent du verbe confondre.</p> <p style="text-align: right;">DRobCLE (1999)</p>	<p>confondu, confondue. <i>Il a confondu deux lettres ; le lettres qu'il a confondues</i> : formes du participe passé du verbe confondre.</p> <p style="text-align: right;">DRobCLE (1999)</p>

Fonte: PLa (2008) e DRobCLE (1999).

- b) Nomes próprios: com relação aos nomes próprios, o autor aconselha que eles sejam incluídos em uma lista onomástica ao fim do dicionário (*Back Matter*). Essa decisão baseia-se, segundo ele, no fato de que os nomes próprios fazem referência a entidades individuais e não são passíveis de categorização.
- c) Prefixos e sufixos: da mesma forma que o faz para os nomes próprios, Bugueño Miranda (2007) recomenda que os prefixos e sufixos não sejam parte da macroestrutura do dicionário. Como ainda não existe uma doutrina coerente para o tratamento dessas unidades, esse autor sugere que sua inserção seja realizada em outro componente da obra lexicográfica, como o *Back Matter*, por exemplo.
- d) Derivados e compostos: com relação a essas unidades léxicas, sua incorporação pode ser realizada em três tipos de estrutura de acesso: a lisa, o ninho léxico e o nicho léxico. Na estrutura lisa, a incorporação dessas unidades é realizada na macroestrutura, obedecendo à progressão alfabética. Essa estrutura é muito comum nos dicionários de português e de espanhol. Em comparação com as opções de nicho e ninho léxico, é considerada mais fácil de ser manipulada pelos usuários, por seguir exclusivamente a ordem alfabética, com funcionamento vertical. Na estrutura de ninho léxico, essas unidades são agrupadas dentro de um verbete correspondente à unidade léxica primitiva. São consideradas entradas subordinadas a uma entrada principal que não recebe uma definição. Nessa estrutura, a ordem alfabética não é respeitada na inserção dessas unidades léxicas. A estrutura por nicho léxico, por sua vez, realiza a mesma operação da estrutura por ninho, a diferença é que nesse caso existe uma preocupação em manter a progressão alfabética na inserção dessas unidades. Essas estruturas estão representadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Exemplo de estrutura lisa, nicho e ninho léxico

Estrutura lisa		Nicho léxico	Ninho léxico
A amoral amoralidade D desmoralizador desmoralizante desmoralizar I imoral imoralidade	M moral moralidade moralismo moralista moralização moralizar	A amoral <i>adj.</i> Que carece de moral. amoralidade <i>s.f.</i> Falta de moral. D desmoralizador <i>adj.</i> Que provoca perda de força moral. [...]. desmoralizante <i>adj.</i> Que provoca perda de força moral. [...]. desmoralizar <i>vid.</i> Fazer perder a força moral. I imoral	moral [...] amoral [...] moralidade [...] amoralidade [...] moralismo [...] moralista [...] moralizar [...] desmoralizar [...] desmoralizador [...] desmoralizante [...]

Fonte: Bugueño Miranda (2019, p. 20).

- e) Homonímia e polissemia: conforme definição apresentada pelo *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL), a homonímia é definida como “a relação entre várias formas linguísticas que possuem o mesmo significante gráfico e/ou fônico e significados totalmente diferentes”⁸³. Dito de outra forma, a homonímia é a semelhança gráfica ou fônica de palavras com o mesmo significado. A polissemia é definida como a propriedade que um significante tem de poder referir-se a vários significados com traços semânticos comuns ⁸⁴.

Quadro 13 – Exemplo de polissemia e homonímia

Polissemia plateau nm 1. Support plat pour transporter les aliments, la vaisselle ➔ bandeja 2. Partie d’une balance recevant les poids ou les matières à peser ➔ prato 3. Scène d’un studio de cinéma, de télévision, d’un théâtre ➔ tablado, palco (...)	
Homonímia	
canon ¹ nm 1 Pièce d’artillerie non portative servant à lancer des projectiles lourds ➔ canhão (...)	canon ² nm 1. Règle religieuse ➔ cânone (...)

Fonte: DPC (2011).

⁸³ [Relation entre plusieurs formes linguistiques ayant le même signifiant graphique et/ou phonique et des signifiés totalement différents] (CNRTL, s/p, s/d). Para mais informações, acesse ao site: <<https://www.cnrtl.fr/definition/homonymie>>. Acesso em: 15 out. 2019.

⁸⁴ [Propriété d’un signifiant de renvoyer à plusieurs signifiés présentant des traits sémantiques communs] (CNRTL, s/p, s/d). Para mais informações, acesse ao site: <<https://www.cnrtl.fr/definition/homonymie>>. Acesso em: 15 out. 2019.

Para a lematização desses fatos linguísticos, então, podem ser utilizados dois critérios de organização: polissêmico e homonímico (BUGUEÑO MIRANDA, 2019). Na solução polissêmica, os segmentos informativos são apresentados sob uma única entrada, sem que seja feita uma distinção de bases etimológicas diferentes. No Quadro 14, é apresentado o exemplo de *bûcher*, em que suas acepções estão contidas em um mesmo verbete.

A segunda possibilidade é a solução homonímica, que consiste na separação das diferentes acepções em diferentes verbetes. Essa divisão pode ser baseada na distinção etimológica, como no caso de *s.v bûcher* – exemplo extraído do Laraf (2005). Outra possibilidade é a separação homonímica por diferenciação semântica, como no caso de *s.v. dealer* – também apresentado pelo Laraf (2005).

Quadro 14 – Exemplo de soluções polissêmica e homonímica

Solução polissêmica	
bûcher [byʃr] <i>nm</i> fogueira. ° <i>vt fam</i> malhar, estudar muito. Mic (2002)	
Solução homonímica por diferenciação morfológica	
bûcher¹ [byʃr] <i>nm</i> [supplice] fogueira <i>f</i> ; [funéraire] pira <i>f</i> . Laraf (2005)	bûcher² [byʃr] <i>vt & vi fam</i> queimar as pestanas, ralar. Laraf (2005)
Solução homonímica por diferenciação semântica	
dealer¹ [dilœR] <i>nm</i> traficante <i>m</i> . Laraf (2005)	dealer² [dîle] <i>vt. fam</i> traficar. Laraf (2005)

Fonte: Mic (2002) e Laraf (2005).

A partir das etapas enunciadas, é realizada a avaliação desse componente nos dicionários selecionados e, concomitantemente, observada a relação entre esse componente e os demais apresentados na sequência.

4.1.2 A microestrutura de um dicionário

De acordo com Hausmann (1977) e Wiegand (1989), devemos a Rey-Debove a criação do conceito de microestrutura. Para Rey-Debove (1971), chamamos de microestrutura:

"... todas as informações ordenadas de cada artigo, realizando um programa de informações constante para todos os artigos e que são lidas horizontalmente na sequência da entrada (a ordem das informações permite, na melhor das

hipóteses, uma consulta interna). Manteremos o termo microestrutura para um programa com apenas um tipo de informação ⁸⁵”.

(REY-DEBOVE, 1971, p. 21)

Wiegand (1989) realiza uma análise dessa definição apresentada e critica a falta de algumas informações na proposta de Rey-Debove. Além disso, posiciona-se contra o fato de ser estabelecido um padrão microestrutural único para todos os verbetes. Segundo esse autor, é necessário distinguir as necessidades específicas de cada categoria gramatical e, a partir dessas constatações, estabelecer uma padronização para cada uma dessas categorias.

Ao considerar esses aspectos, Welker (2004) apresenta a distinção entre a microestrutura concreta e a microestrutura abstrata⁸⁶. Para esse autor, a microestrutura abstrata é aquela que funciona como base na construção de verbetes durante o desenvolvimento do dicionário. A microestrutura concreta, por outro lado, é a realização dessa microestrutura na prática, é a apresentação da microestrutura conforme os exemplos apresentados pelo dicionário. Como forma de exemplificar as duas estruturas, é retomado o plano das entradas apresentado pelo DFLE1 (1978), conforme mostra a Figura 16:

Figura 16 – Plano de verbetes DFLE1 (1978)

⁸⁵ [...] l'ensemble des informations ordonnées de chaque article, réalisant un programme d'information constant pour tous les articles, et qui se lisent horizontalement à la suite de l'entrée (l'ordre d'informations permet, au mieux, une consultation interne). On gardera le terme de microstructure pour un programme n'ayant qu'un type d'information.]

⁸⁶ Esse conceito corresponde àquele apresentado anteriormente por Rey-Debove (1971).

<p>faim [fɛ] n. f. (sujet qqn) avoir faim Pendant la guerre, on avait faim, on n'avait rien à manger. • Vous prendrez un gâteau ? — Non, merci, je n'ai pas très faim. ♦ (sujet qqch, qqn) donner faim (à qqn) Ça a l'air bon ! tu me donnes faim avec ton chocolat ! • Le grand air lui a donné faim, regarde un peu ce qu'il avale !</p>	<p>prononciation, catégorie grammaticale. constructions syntaxiques usuelles : locutions verbales avec indication du type de sujet (qqn ou qqch), du type de complément (à qqn); phrases de la langue courante avec leur contexte, formées avec les 2581 mots de base.</p>
<p>G. Ce mot s'emploie surtout, au sing., dans la loc. verbale avoir faim; il peut être précédé de l'article indéf. lorsqu'il est déterminé par un compl. de nom (J'ai UNE FAIM DE LOUP) à valeur superlative; il se met parfois au pluriel dans l'emphase (J'ai UNES DE CES FAIMS). Avoir faim peut se mettre au comparatif et au superlatif (J'ai TRÈS faim). S. 1. Avoir faim, c'est AVOIR ENVIE DE MANGER, par oppos. à AVOIR SOIF, qui désigne le besoin de boire. — 2. On appelle FAMINE le manque total ou important d'ALIMENTS, de NOURRITURE dans un pays. L. affamé, e (adj.) J'ai très faim → je suis affamé.</p>	<p>G. commentaire grammatical : remarques sur le nombre, sur les déterminants, le comparatif, etc. S. commentaire sémantique : définition par paraphrase, synonymes, contraires, analogie. L. commentaire lexical : dérivé défini au moyen de transformations de phrases.</p>
<p>empêcher [âpɛʃe] v. t. (sujet qqn, qqch) empêcher qqch (abstrait) Il paraît que ses parents ont tout fait pour empêcher son mariage. ♦ empêcher qqn, qqch de + inf. Ce n'est quand même pas cette petite pluie qui va nous empêcher de sortir ? • Va jouer ailleurs, tu m'empêches de travailler. • C'est le camion là-bas qui empêche les voitures de passer. • François s'est fait mal à la jambe, mais ça ne l'a pas empêché de faire du ski ce matin ! ♦ (sujet qqn) ne pas pouvoir s'empêcher de + inf. Je suis désolée, mais chaque fois que je le vois, je ne peux pas m'empêcher de rire ! • Le film était triste, même Bernard n'a pas pu s'empêcher de pleurer !</p>	<p>prononciation, catégorie grammaticale. constructions syntaxiques usuelles : sens distingués par : le type de sujet, indiqué à gauche du verbe (sujet qqn, qqch); le type d'objet, indiqué à droite du verbe (qqch, qqn de + inf.); le type de phrase, indiqué avec le verbe (ne pas et s'empêcher). phrases de la langue courante.</p>
<p>G. 1. Conj. 1. — 2. Le compl. abstrait de empêcher est un nom d'action correspondant à un verbe. S. 1. Empêcher qqch a pour syn. S'OPPOSER À, INTERDIRE, FAIRE OBSTACLE OU OPPOSITION À. Les contr. sont APPROUVER, PERMETTRE et, soutenu, CONSENTIR À. — 2. Empêcher qqn, qqch de + inf., c'est lui FAIRE OBSTACLE, le GÊNER POUR + inf. Les syn. sont DÉPENDRE, INTERDIRE; les contr. LAISSER, PERMETTRE. — 3. S'empêcher de + inf. a pour syn. SE RETENIR DE + inf. L. empêchement (n. m.) Prévenez-nous si quelque chose vous empêche de venir → prévenez-nous si vous avez un empêchement.</p>	<p>G. commentaire grammatical : indication de la conjugaison, du type de complément. S. commentaire sémantique : synonymes et contraires répartis selon les constructions syntaxiques. L. commentaire lexical : dérivé défini par transformation de phrases.</p>

Fonte: DFLE1 (1978).

Por conta do DFLE1 (1978) ser um dicionário para aprendizes de FLE, a apresentação realizada sobre o verbete é bastante detalhada, no intuito de esclarecer todas as funcionalidades do dicionário. Como se pode ver na Figura 17, no lado esquerdo são apresentados dois exemplos de verbetes (microestrutura concreta): o substantivo *faim* [fome] e o verbo *empêcher* [impedir]. No lado direito, é realizada uma descrição de todas as informações apresentadas por cada um dos verbetes (microestrutura abstrata). Com relação ao verbete *faim*, são descritos todos os segmentos informativos presentes na entrada apresentada à esquerda. Na Figura 17, é esquematizada essa relação:

Figura 17 – Apresentação do verbete *faim*

<p>faim [fɛ] n. f. ¹ ² ³ (sujet qqn) avoir faim <i>Pendant la guerre, on avait faim, on n'avait rien à manger.</i> ⁴ <i>Vous prendrez un gâteau? — Non, merci, je n'ai pas très faim.</i> ♦ (sujet qqch, qqn) ³ donner faim (à qqn) <i>Ça a l'air bon! tu me donnes faim avec ton chocolat! • Le grand air lui a donné faim, regarde un peu ce qu'il avale!</i></p> <p>G. ⁵ Ce mot s'emploie surtout, au sing., dans la loc. verbale <i>avoir faim</i>; il peut être précédé de l'article indéf. lorsqu'il est déterminé par un compl. de nom (<i>J'ai UNE FAIM DE LOUP</i>) à valeur superlative; il se met parfois au plur. dans l'emphase (<i>J'ai UNE DE CES FAIMS</i>!). <i>Avoir faim</i> peut se mettre au comparatif et au superlatif (<i>J'ai très faim</i>).</p> <p>S. ⁶ 1. <i>Avoir faim</i>, c'est AVOIR ENVIE DE MANGER, par oppos. à AVOIR SOIF, qui désigne le besoin de boire. — 2. On appelle FAMINE le manque total ou important d'ALIMENTS, de NOURRITURE dans un pays.</p> <p>L. ⁷ affamé, e (adj.) <i>J'ai très faim → je suis affamé.</i></p>	<p style="text-align: center;">emplois</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p>prononciation, catégorie grammaticale. ²</p> <p>constructions syntaxiques usuelles : ³ locutions verbales avec indication du type de sujet (<i>qqn</i> ou <i>qqch</i>), du type de complément (<i>à qqn</i>);</p> <p>phrases de la langue courante ⁴ avec leur contexte, formées avec les 2581 mots de base.</p>
<p style="text-align: center;">commentaires</p>	<p>G. ⁵ commentaire grammatical : remarques sur le nombre, sur les déterminants, le comparatif, etc.</p> <p>S. ⁶ commentaire sémantique : définition par paraphrase, synonymes, contraires, analogie.</p> <p>L. ⁷ commentaire lexical : dérivé défini au moyen de transformations de phrases.</p>	

Fonte: DFLE1 (1978)⁸⁷.

Além dos segmentos informativos normalmente encontrados nos verbetes (pronúncia, classe gramatical, construções sintáticas e exemplos), chamado pelo DFLE1 de *emplois* [empregos], o dicionário apresenta uma parte chamada de *commentaires* [comentários], dividida entre comentário gramatical, semântico e lexical. No comentário gramatical, são apresentadas informações sobre flexões verbais e nominais, assim como informações sobre classes gramaticais. No comentário semântico, é enfatizada a definição do verbete com paráfrases explanatórias e sinônimos. Por fim, o comentário lexical é o responsável pela apresentação dos processos de criação ou formação de novas palavras a partir do lema.

No intuito de aprofundar a concepção de microestrutura, Hausmann e Wiegand (1989) apresentam uma lista de quais são os tipos de informações relevantes apresentadas pelos verbetes. Para esses autores, os verbetes podem conter informações:

- sobre grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical e flexão – caráter sincrônico do lema;
- sobre etimologia – caráter diacrônico do lema;
- sobre marcas de uso;
- explicativas, que podem ser as definições ou descrições enciclopédicas (dependendo do dicionário);

⁸⁷ A numeração em vermelho foi acrescentada para facilitar a localização e relação entre as informações apresentadas.

- sintagmáticas, por meio da apresentação de colocações, construções e exemplos;
- paradigmáticas (como sinônimos e antônimos);
- semânticas;
- por meio de ilustrações e observações;
- sobre ordenamento e remissões, assim como símbolos substitutivos.

Bugueño Miranda (2009) propõe quatro fatores que devem ser considerados na análise da microestrutura. Essa análise deve considerar seus elementos composicionais e a qualidade da informação fornecida por esses elementos. Para a realização dessa análise, são descritos a seguir esses elementos:

- a) tipo de unidade léxica: é necessário observar o tipo de unidade léxica para que sejam estabelecidas as informações que precisam ser apresentadas sobre essas diferentes unidades. No caso dos verbos, por exemplo, é preciso encontrar uma maneira de indicar as variantes correspondentes às desinências número-pessoal e modo-temporal. Com relação aos adjetivos, é necessário que seja explicitado seu padrão colocacional, pois sua posição pode provocar uma mudança de significado. No Quadro 15, são observados exemplos de substantivo, verbo, advérbio e adjetivo.

Quadro 15 – Exemplos de unidades léxicas

<p>génératrice <i>nf</i> 1 ÉLECTR Générateur tournant, du type dynamo ou alternateur → gerador elétrico 2 GÉOM Ligne qui engendre une surface → geratriz</p>	<p>générer <i>vt (conj 10)</i> Être la cause de, produire, induire → gerar</p>
<p>généreusement <i>adv</i> Avec générosité → generosamente</p>	<p>généreux, euse <i>adj</i> 1 Qui donne largement : <i>se montrer généreux</i> → generoso 2 Dévoué, désintéressé : <i>les idéaux généreux de la jeunesse</i> generoso (...)</p>

Fonte: DPC (2011).

- b) programa constante de informações (PCI): esse fator é definido como o conjunto de segmentos passíveis de figurar na construção dos verbetes. É o lexicógrafo que deve analisar as informações relevantes conforme seu usuário e a função de sua obra lexicográfica. Bugueño Miranda (2009) assinala duas classes de segmentos informativos: o comentário de forma (CF) e o comentário semântico (CS). O CF é

composto por segmentos informativos que correspondem à forma da palavra-entrada, por exemplo, informações sobre ortografia, pronúncia, valência verbal, etc. No que se refere ao CS, sua composição é relacionada ao conteúdo semântico da palavra-entrada. Como exemplo, podem ser mencionadas as marcas de uso, a definição, os sinônimos, etc.;

Figura 18 – Segmentos Informativos do PCI

	1. Entrada	
	2. Transcrição fonética	
	3. Classe gramatical	
	4. Área de conhecimento	
	5. Formas irregulares	
	6. Tradução	
	7. Exemplificação	
	8. Expressões	
<p>affiche ¹ [afi] ² <i>nf</i> ³ cartaz. affiches publicitaires <i>outdoor</i>. coller, placarder une affiche colar um cartaz, colocar um <i>outdoor</i>. mettre une pièce à l’affiche anunciar uma peça teatral (...)</p> <p>affluent ¹ [aflyã] ² <i>Géogr</i> ³ <i>afluente</i> ⁴</p>	<p>afficher ¹ [afi e] ² <i>vt</i> ³ 1 afixar, pregar em lugar público. ⁶ <i>vt</i> ⁷ 2 mostrar-se publicamente com ostentação. ⁸ <i>vt</i> ³ 3 <i>s’affiche avec sa maîtresse/</i> ele se mostra com sua amante.</p> <p>affiner ¹ [afine] ² <i>vt</i> ³ 1 afinar instrumentos musicais (metais). ⁶ 2 refinar; purificar. ⁴ 8 <i>affiner le goût</i> ⁴ refinar o gosto</p>	

Fonte: Mic (2002)⁸⁸.

- c) densidade: esse fator diz respeito à repetição de um ou mais segmentos informativos ao longo do verbete. Bogueño Miranda (2009) ressalta que a alta densidade de informações dentro de um mesmo verbete pode prejudicar a qualidade de consulta;
- d) função: os segmentos informativos previstos em cada verbete determinam a função do dicionário. Se o dicionário tem como principal função a compreensão, os segmentos informativos podem, eventualmente, contribuir para a função de produção por meio da presença de informações sobre regência verbal ou sinônimos, por exemplo.

⁸⁸ Os verbetes utilizados são do Mic (2002); os números e descrições foram acrescentados pela autora como forma de demonstrar mais claramente as partes do PCI.

No que diz respeito à qualidade da informação presente na microestrutura, Bugueño Miranda e Farias (2013) estabelecem dois parâmetros que devem ser respeitados pelas informações nos verbetes, para que essas informações sejam de qualidade. Segundo esses autores, as informações devem apresentar um efeito real na língua e, ao mesmo tempo, devem oferecer ao usuário indicações que os auxiliem na realização de atividades linguísticas relacionadas à função da obra.

Assim, a microestrutura deve funcionar como um apanhado das informações atinentes ao verbete em questão. Outro fator muito importante, no caso do público almejado pela pesquisa, é que a apresentação da microestrutura seja realizada de forma clara dentro do *Front Matter*, para que os usuários saibam realmente como as informações são exibidas dentro de um verbete.

4.1.3 A medioestrutura de um dicionário

A medioestrutura é definida como o sistema de organização interna responsável pela relação entre as diferentes partes de um dicionário. Do ponto de vista do usuário, sua existência é primordial para a realização de uma consulta eficiente, na qual o consulente possa encontrar rapidamente as informações que busca no dicionário.

Esse componente diz respeito ao sistema de remissões presente no dicionário. Ao considerarmos a complexidade dessa organização, é importante apresentar algumas classificações que foram estabelecidas no intuito de melhor explicar essas relações.

Pontes (2009) propõe a distinção entre remissivas internas e externas. As remissivas internas são aquelas ocorridas dentro do verbete ou em algum ponto da nominata. Com relação às remissivas externas, são aquelas que ocorrem nos textos externos⁸⁹ (materiais antepostos e materiais propostos).

Wiegand (1996, citado por WELKER, 2004) diferencia as remissões entre obrigatórias e facultativas. Em circunstâncias nas quais não há uma quantidade suficiente de informações sobre o lema – e o usuário terá acesso à informação procurada somente por meio da remissão –, tem-se um exemplo de remissão obrigatória. As remissões facultativas são aquelas nas quais o usuário seguirá a indicação somente se tiver interesse em ampliar as informações procuradas.

Bugueño Miranda e Zanatta (2010), por sua vez, propõem três tipos de remissões. De

⁸⁹ O que Pontes (2009) chama de textos externos é o que se apresenta nesta tese como *Outside Matter*.

acordo com esses autores, uma remissão pode partir de um segmento macro ou microestrutural para:

- a) outro segmento macro ou microestrutural, como a remissão de uma forma de menor prestígio (*token*) para uma de maior prestígio (*type*);
- b) um texto externo à nominata (*Outside Matter*), que pode ser a remissão de uma forma verbal para um quadro de conjugações verbais no *Back Matter*;
- c) outro dicionário, que pode ser um segmento informativo apresentado na microestrutura para outras fontes de consulta.

Segundo Martinez de Souza (1995), evitar a repetição de uma mesma informação é uma das principais funções da medioestrutura. Pontes (2009) acrescenta que sua importância está no fato de possibilitar uma ampliação de conhecimentos ao usuário no que diz respeito ao seu objetivo de consulta. Essas remissões podem encaminhá-lo a informações complementares, enriquecendo a busca realizada pelo consulente⁹⁰.

Como forma de exemplificar as remissões existentes nos dicionários do francês, são apresentados os verbetes *s.v. consens*, *s.v. consenti*, *s.v. consentir* [consinto, consentido, consentir], no Quadro 16:

Quadro 16 – Exemplos de remissões no DRobCLE (1999)

consens [kõsã] Je consens, tu consens : forme au présent du verbe consentir .
consenti [kõsãti], <i>consentie</i> [kõsãti] Il <i>a consenti une réduction ; la réduction qu'il a consentie</i> : formes au participe passé du verbe consentir .
consentir [kõsãtiR] verbe [conjugaison 16b] 1. CONSENTIR À qqch.: ne pas empêcher que qqch. se fasse. <i>Leurs parents ont consenti à leur mariage, ils ont donné leur consentement. (...)</i>

Fonte: DRobCLE (1999)

Pode-se perceber uma remissão obrigatória dos dois primeiros verbetes ao último, haja vista que o significado do verbo *s.v. consentir* [consentir] está apresentado somente em sua forma não flexionada. Assim, esses dois lemas estabelecem uma relação de dependência com

⁹⁰ Ainda que essa seja a situação ideal, a sua ocorrência não é recorrente.

o terceiro, podendo ser chamados de remissivos. O DRobCLE (1999), além de apresentar as formas flexionadas do verbo, indica o tempo e o modo verbal empregado, uma informação muito importante para o aprendiz de FLE, que pode ter dificuldades em encontrar as formas flexionadas do verbo, quando essas se apresentam de maneira muito diferente do verbo no infinitivo. Além disso, o terceiro verbete, o verbo *s.v. consentir*, faz uma remissão ao quadro de conjugação verbal, onde podem ser encontradas suas principais flexões.

Outros dois exemplos de remissões podem ser visualizados a partir dos verbetes *s.v. copine* [companheira] e *s.v. copain* [companheiro], explicitados no Quadro 17:

Quadro 17 – Exemplos de remissões nos verbetes *copine* e *copain*

<p>COPINE [kɔpin] n., féminin de copain</p>
<p>COPAIN [kɔpɛ̃] n. m. et adj., COPINE [kɔpin] n.f. et adj. STYLE FAMILIER 1. <i>UN COPAIN, UNE COPINE</i> : un ami, une amie. ➔ STYLE FAMILIER pote. <i>J'ai prêté ma voiture à un copain. Tu es ma meilleure copine. Ce soir, on va dîner chez des copains. – Elle est venue avec son copain : son petit ami, son compagnon.</i> 2 adjectif (après le nom) Ami. <i>Quand je les ai connus, ils étaient très copains. Ma fille et sa fille sont copines.</i></p>

Fonte: DRobCLE (1999).

No primeiro verbete apresentado, é demonstrada uma remissão de uma forma flexionada [*token*] para uma forma canônica [*type*]. Como pode ser observado no Quadro 16, é necessário que o consulente verifique o verbete *copain* para que possa acessar um maior número de segmentos informativos.

Por fim, Bugueño Miranda e Zanatta (2010) acrescentam três parâmetros que devem ser observados na medioestrutura de uma obra lexical. Primeiramente, é necessário considerar o impulso, no que diz respeito à construção de remissões. Segundo esses autores, o impulso é a motivação que originou a remissão. Em segundo lugar, deve-se evitar a repetição desnecessária de informações e, por fim, oferecer ao usuário uma ampliação de informações. Esses dois últimos aspectos são responsáveis por justificar a existência de uma remissão na construção de uma obra lexicográfica.

4.1.4 O *Front Matter* de um dicionário

O *Front Matter* está localizado nas primeiras páginas do dicionário, antes da macroestrutura. Sua principal função é mediar a consulta do usuário à obra lexicográfica. Segundo Borba e Bugueño Miranda (2012), esse componente deve especificar o usuário almejado, a função do dicionário, os critérios de seleção macroestrutural, o tipo de informações contidas pela obra e a forma como essas informações são apresentadas (marcações gráficas, abreviaturas, simbologias).

Para Fornari (2008), o *Front Matter* não pode ser considerado uma simples introdução, mesmo que ocupe as primeiras páginas do dicionário. Para essa autora, a adoção do termo introdução pode ser considerada reducionista, uma vez que retira o caráter informativo do componente, a sua principal função. De acordo com a sua definição, o *Front Matter* é o responsável por esquematizar, organizar e explicitar o conteúdo do dicionário, o que só é possível por meio de uma definição coerente dos componentes canônicos do dicionário, garantida por parâmetros estabelecidos para sua composição.

Visto dessa perspectiva, o componente deve cumprir sua função de esclarecer as características e objetivos do dicionário, além de auxiliar os usuários na realização da leitura e interpretação das informações ao longo de sua consulta. Fornari (2008), em um artigo que aprofunda a compreensão sobre a função do componente, ressalta duas tarefas que devem ser primordialmente consideradas na concepção desse componente. Primeiramente, a autora enfatiza que o componente deve apresentar ao usuário os reais objetivos do dicionário, o seu enfoque e quais suas possibilidades de emprego, para que o leitor possa ter informações suficientes para poder julgar se a obra lexicográfica é adequada às suas necessidades. Como forma de ilustrar essa primeira tarefa, é apresentado um trecho do PLa (2008):

“... permanece fiel ao modelo original em sua concepção, organização e vontade de "apresentar a utilidade do dicionário e o reconhecimento como livro de leitura", de ser "proporcional em todas as suas partes" e de "dar satisfação a todos aqueles que querem ter em mãos um dicionário realmente prático"⁹¹”.

(PLa, 2008, p. III)

⁹¹[... reste fidèle au modèle d'origine dans sa conception, son organisation, sa volonté de « présenter l'utilité du dictionnaire en même temps que l'agrément du livre de lecture », d'être « bien proportionné dans toutes ses parties » et de « devoir donner satisfaction à tous ceux qui veulent avoir sous la main un dictionnaire véritablement pratique].

Como pode ser observado pela leitura do trecho, temos informações apresentadas de forma vaga, de modo que não podem ser consideradas úteis ao usuário, já que não cumprem sua função informativa de maneira efetiva. Ao analisar o *Front Matter* do DHomLar (2009), por outro lado, é possível observar um outro tipo de comportamento, conforme trecho a seguir:

Pouquíssimos livros são dedicados a homônimos (...) todos os recursos deste dicionário, uma ferramenta preciosa para aprender, entender e dominar toda a delicadeza e sutileza do francês oral e escrito⁹².

(DHomLar, 2009, s/p)

Nesse trecho, é possível constatar uma apresentação concisa do principal objetivo do dicionário, que é uso e compreensão de homônimos dentro da língua francesa oral e escrita. Ainda que alguns adjetivos como “precioso” tirem um pouco do grau estritamente informativo do *Front Matter*, é possível compreender desde o princípio qual é o objetivo do dicionário e quais suas possíveis aplicações de uso.

A segunda tarefa que deve ser cumprida pelo componente diz respeito ao papel do *Front Matter* como um manual de instruções. Caso sejam consideradas todas as estruturas subjacentes ao dicionário, é preciso que o componente possa auxiliar os usuários com relação aos conhecimentos acerca da simbologia, das abreviaturas e convenções empregadas na construção da obra lexicográfica. Como forma de observar essas características, são apresentados os verbetes *s.v. bourgeois* [burguês] e *s.v. bourrage* [recheio] do PLa (2008), conforme o Quadro 18:

Quadro 18 – Apresentação de exemplos do PLa (2008)

<p>BOURGEOIS, E n. (de <i>bourg</i>). 1. a. Personne qui appartient à la bourgeoisie (par oppos. à <i>ouvrier, paysan</i>, etc.) ou qui en a les manières. – Personne conformiste et sans idéal, préoccupée de son seul confort matériel. ◆ Vieilli. <i>En bourgeois</i> : en civil. – <i>Épater le bourgeois</i> : faire impression sur le public. b. Au Moyen-Âge et sous l’Ancien Régime, habitant d’une ville jouissant des privilèges concédés à cette ville. 2. Personne qui a le droit de bourgeoisie. ◆ adj. 1. Propres aux bourgeois, à la bourgeoisie. Une éducation bourgeoise. (...)</p>	<p>BOURRAGE n.m. (de <i>l. bourre</i>). 1. Action de bourrer. ◆ <i>Fam. Bourrage de crâne</i>: propagande intensive. 2. Matière servant à bourrer. – <i>Spécial</i>. Matière insérée à l’intérieur d’un motif de broderie, avant de le broder, pour lui donner davantage de relief. 3. Incident de fonctionnement d’une machine, d’un appareil qui bourre.</p>
---	--

Fonte : PLa (2008, *s.v. bourgeois, s.v. bourrage*)

⁹² [Très peu d'ouvrages sont consacrés aux homonymes (...) toutes les ressources de ce dictionnaire, outil précieux pour apprendre, comprendre et maîtriser toutes les finesses et subtilités orales et écrites de la langue française].

Na análise do verbete *s.v. bourgeois*, percebe-se que as acepções apresentadas são organizadas em números árabes e letras minúsculas. Um comportamento diferente é observado no verbete *s.v. bourrage*, em que as acepções são separadas apenas por números. Obviamente que um usuário mais experiente e habituado à consulta de obras lexicográficas da Editora Larousse pode ter uma compreensão mais evidente das convenções lexicográficas adotadas. No entanto, não se pode esperar que o consulente apresente esses conhecimentos previamente, uma vez que esses princípios de consulta deveriam fazer parte do *Front Matter*, evitando o surgimento dessas possíveis dificuldades.

Outro exemplo que pode ser usado para demonstrar o cumprimento dessa tarefa pelo componente foi colhido do DHomLar (2009), conforme a Figura 19:

Figura 19 – Apresentação dos verbetes no *Front Matter*

Présentation du dictionnaire

Dans la **COLONNE DE GAUCHE** figurent, par ordre alphabétique, tous les mots d'entrée (en couleur) susceptibles d'avoir un ou des homonymes (en couleur) dans la **colonne de droite**.

N'apparaissent en couleur que les formes qui ont des homonymes : si une forme féminine n'a pas d'homonyme correspondant, elle est en noir maigre (ex. *andrie*, *andrine*).

Les deux principes de base pour distinguer les homonymes sont : l'oreille et l'orthographe. Aussi, un mot est suivi de sa **prononciation**, en *Alphabet Phonétique International*, dans deux cas :

- Afin de le différencier de ses possibles homonymes dont, à l'oreille, on perçoit plus ou moins nettement la différence de timbre :
 - [a] ouvert dans *maif* [ma], [a] fermé dans *mes* [mɛ].
 - [ɔ] ouvert dans *os* [ɔ], [ɔ] fermé dans *hausse* [os].
 - [a] bref dans *(je, tu) bats* [ba], [a] long dans *bat, bas, bêt* [bɛ].
- Afin de le différencier de son homonyme homographe mais de prononciation différente : *affluent* [aflyɑ̃] et (ils) *affluent* [afly].

L'absence de phonétique signifie que le mot d'entrée et son homonyme se prononcent de la même façon.

Chaque forme de base est suivie de sa ou ses **formes flechies** : féminin singulier, masculin pluriel, féminin pluriel. Celles-ci sont d'autant plus importantes qu'elles peuvent donner lieu, indépendamment de la forme de base, à des homonymes : *numérou*, le pluriel de l'adjectif *numérou*, est homonyme de *numéro* (n. m.) ; *fuisse*, le féminin de l'adjectif *foux*, est homonyme de *fosse* (n. f.).

Chaque mot est suivi de sa **catégorie grammaticale**. Celle-ci est essentielle car elle est le seul moyen de faire la différence entre des mots qui s'écrivent de la même manière.

Sous chaque mot d'entrée, une **phrase-exemple** met le mot en contexte : cette phrase est reprise dans la colonne de droite, précédée d'une **définition** la plus claire et la plus concise possible.

Dans la **COLONNE DE DROITE** se trouvent les homonymes (en couleur), suivis de leur prononciation si nécessaire, de leur catégorie grammaticale, de leur sens, et d'un exemple. Un mot suivi d'un astérisque (*) signifie que le mot en question figure à l'ordre alphabétique des entrées et n'a donc pas besoin d'être expliqué à cet endroit.

Le dictionnaire est suivi d'un **index** qui renvoie tous les homonymes de la colonne de droite à leur entrée alphabétique (colonne de gauche).

présentation du dictionnaire

Le diagramme illustre la structure de la page de dictionnaire. À gauche, un schéma hiérarchique classe les mots de base par ordre alphabétique. À droite, une entrée pour le mot "art" est présentée avec ses homonymes. Les entrées sont colorées (bleu) pour indiquer qu'elles ont des homonymes et en noir pour celles qui n'en ont pas. Les entrées colorées sont suivies de leur prononciation en API et de leur catégorie grammaticale. Des annotations expliquent les conventions : les formes flechies, les catégories grammaticales, les phrases-exemples et les définitions. Des symboles comme l'astérisque (*) indiquent que le mot est présent dans l'index.

Fonte: DHomLar (2009).

Como é possível observar, o dicionário em questão apresenta as informações pertinentes ao seu uso de duas formas. No lado direito da imagem, são descritas as simbologias utilizadas, a forma de organização e a descrição de cada uma das partes integrantes do verbete. No lado direito, é apresentado um esquema imagético que ilustra todas as informações descritas. Além

disso, ainda é apresentado um quadro (conforme Figura 20) com todas as abreviaturas dispostas ao longo da obra de forma bastante sucinta, facilitando sua consulta para o usuário. Essas informações são muito importantes para o consulente, para que ele se sinta seguro e seja capaz de consultar rapidamente as informações necessárias à realização de suas tarefas.

Figura 20 – Abreviaturas apresentadas no *Front Matter*

Abréviations employées dans cet ouvrage

adj.	adjectif	m., masc.	masculin
adv.	adverbe	n.	nom
anc.	anciennement	num.	numéral
art.	article	ord.	ordinal
conj.	conjonction	part.	participe
déf.	défini	pers.	personnel
dém.	démonstratif	pl.	pluriel
f., fém.	féminin	poss.	possessif
form. conj.	forme conjuguée	préf.	préfixe
indéf.	indéfini	prép.	préposition, prépositive
interj.	interjection	prés.	présent
interr.	interrogatif	pron.	pronom
inv.	invariable	sing.	singulier
loc.	locution	v.	verbe

Fonte: DHomLar (2009).

Para que essas informações operem de forma satisfatória, Fornari (2008) complementa a necessidade de que sejam observados os critérios de abrangência e concisão com relação às informações fornecidas. No que diz respeito ao conceito de abrangência, a autora ressalta que ao mesmo tempo que o *Front Matter* deve fornecer informações relevantes ao usuário, ele deve apresentar informações pertinentes à estrutura e ao conteúdo do dicionário.

Com relação à abrangência, a autora ressalta que o componente deve favorecer a praticidade do usuário, pois normalmente o consulente não dispõe de muito tempo nem de muita paciência para uma longa consulta ao dicionário. Em complementaridade a essas observações, Borba e Buguño Miranda (2012) acrescentam o conceito de eficiência, sendo que um *Front Matter* eficiente é aquele que pode amenizar as dificuldades de uso do usuário, a partir da possibilidade de visualização do PCI, responsável pela organização de todos os verbetes.

No caso do presente estudo, que focaliza futuros professores de FLE, o *Front Matter* tem a importante função de auxiliá-los em suas consultas lexicográficas. Dessa forma, deve ser um componente claro e preciso nas informações fornecidas, oferecendo um real auxílio e apoio ao consulente.

4.2 A seleção dos dicionários

Para que seja descrita a seleção e análise dos dicionários empregados no presente estudo, é esboçado, primeiramente, um breve panorama da lexicografia francesa. Além disso, são indicadas algumas informações pertinentes relacionadas à Lexicografia Pedagógica e aos dicionários de aprendizes.

4.2.1 A Lexicografia Francesa

Conforme Gouvert e Heidemeier (2015), a lexicografia francesa é considerada como uma das mais produtivas do mundo. Para esses autores, essa grande expressividade é o reflexo de uma tradição multissecular de dicionários, motivada pelo espaço político e social ocupado pela língua francesa e por uma longa reflexão metodológica e metalinguística⁹³. A citação de Corbin (2008) pode demonstrar essa relação entre dicionários e tradição:

“Os dicionários são textos importantes. Testemunham o que já foi dito ou escrito para guiar o que se poderá dizer ou escrever, eles refletem, pelo seu conteúdo, difusão e uso, as relações de uma cultura com o seu idioma...”⁹⁴

(CORBIN, 2008, p. 1227)

Essa relação é o fruto de uma tradição advinda da metade do século XVI que se perpetuou no tempo, por meio da forte influência exercida pela Academia Francesa [Académie Française] desde 1635, ano de sua criação. Sua principal preocupação sempre esteve relacionada às questões de regulamentação linguística, atendendo ao objetivo de que a língua francesa conserve sua pureza e eloquência na expressão das artes e ciências. Em 1694, é lançado o primeiro *Dictionnaire de l'Académie Française* (DAF), baseado na ideia de bom uso [*bon usage*], defendido por Vaugelas (1647) e sua influência perpetua-se ao longo de suas reedições com a função de normalização da língua nacional⁹⁵.

Para Van Hoof (1994), é no início do século XX que a maior parte das línguas mais

⁹³ Mais informações sobre a preocupação política relacionada à língua francesa podem ser consultadas no tópico 2.5 O ensino-aprendizagem do FLE em âmbito mundial e nacional, p. 24.

⁹⁴ [Les dictionnaires sont des textes importants. Témoin de ce qui a déjà été dit ou écrit pour guider ce qui peut être dit ou écrit, ils reflètent, par leur contenu, leur diffusion et leur utilisation, les relations d'une culture avec sa langue ...].

⁹⁵ A 8ª edição do DAF (1932-1935) está disponível para consulta on-line integral; e sua 9ª versão está disponível até o princípio da letra “s”. Para mais informações, acesse ao site: <<http://www.academie-francaise.fr/le-dictionnaire/la-9e-edition>>. Acesso em: 15 out. 2019.

tradicionais desenvolvem seus dicionários. Segundo esse autor, a lexicografia dessa fase é definida pela democratização da educação que se torna obrigatória e motiva as editoras a iniciar uma grande produção de dicionários que se tornam um produto de consumo na época. No caso da França, as editoras *Larousse*⁹⁶ e *Robert*⁹⁷ figuram como as mais expressivas e produtivas da época em questão.

Gouvert e Heidemeier (2015) marcam o período de 1950 a 1995 como a idade de ouro [âge d'or] da lexicografia francesa. Segundo esses autores, o início desse período é marcado pelo Colóquio Internacional de Lexicologia e Lexicografia Francesas e Romanas, durante o qual foi constatada a necessidade da criação de um *Trésor de Langue Française Informatisé* (TLFi) que serviria como um repertório vocabular da língua. O lançamento desse repertório foi realizado em dezesseis volumes entre os anos de 1971 e 1994. A grande prosperidade lexicográfica desse período é marcada por três fatos, em ordem cronológica: a fundação da Editora *Le Robert* em 1951, a aparição do DFC em 1971 e, por fim, em 1967 o lançamento do TLFi.

Ainda que o ano de 1994 marque o início de uma diminuição da produção lexicográfica francesa, é praticamente impossível realizar um levantamento da totalidade da produção de dicionários no século XX. Gouvert e Heidemeier (2015) apresentam uma pesquisa realizada na base de dados da *Bibliothèque Nationale de France* a partir do termo *dictionnaire* e assinalam 653 resultados para a pesquisa.

Como os dicionários considerados por essa busca não estão necessariamente disponíveis para compra e/ou consulta do grande público, realizou-se um exame que pudesse demonstrar o número de obras lexicográficas disponíveis ao público de língua francesa, seja ela materna ou estrangeira. Essa investigação consultou o *site* de quatro editoras francesas e foi realizada a partir da busca do termo *dictionnaire*. Conforme o Quadro 19, é possível perceber que a variedade de obras lexicográficas é bastante significativa, reforçando a ideia de que a língua francesa prima pela manutenção da tradição lexicográfica na produção de diferentes tipos de dicionários⁹⁸.

Quadro 19 – Relação de dicionários nas principais editoras

Editoras Francesas	Número de Dicionários Disponíveis
--------------------	-----------------------------------

⁹⁶ Para mais informações sobre a história da Editora Larousse, consultar Cormier e Francoeur (2005).

⁹⁷ Para mais informações sobre a história da Editora Robert, consultar Cormier *et al.* (2003).

⁹⁸ A questão classificatória é discutida no capítulo 5.

<i>Le Robert</i>	140 obras
<i>Larousse</i>	849 obras
<i>Hachette</i>	83 obras
<i>Flamarion</i>	43 obras

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os dicionários *Larousse*, *Le Robert*, *Flammarion*, *Hachette*, para citar somente os principais, e o TLFi (2004), considerado a joia da lexicografia francesa, o francês dispõe de excelentes dicionários enciclopédicos e de língua, sobretudo para o público francês língua materna. Esses dicionários são testemunhas de uma longa e prestigiosa tradição lexicográfica. Essas informações são importantes para que seja possível apreciar e compreender tal tradição, fortemente ancorada no cultivo e na preservação de sua língua. Para Bugueño Miranda (2015), existe claramente uma atitude purista relacionada a esse discurso linguístico.

Por conta de sua tradição e cuidado com a conservação linguística e os aspectos culturais sempre presentes nessa área, uma das características marcantes dessa lexicografia é o grande apreço pela manutenção de uma língua fortemente ancorada em regras e preceitos do *bon usage* [bom uso]. Para demonstrar essa característica, são apresentados dois traços representativos desse comportamento, com base nos verbetes *s.v. e-mail* [email] e *s.v. docteur* [doutor] representados a seguir.

Figura 21 – Aspectos do *bon usage* em francês

<p>E-MAIL [imɛl] n.m. [pl. <i>e-mails</i>] (abrév. de l'anglo-amér. <i>electronic mail</i>). Anglic. déconseillé. Courriel.</p>
<p>□ (1775, répandu XIX^e) Personne qui possède le titre de docteur (l. 3^o) en médecine et qui est habilitée à exercer la médecine ou la chirurgie. > médecin, FAM. toubib. Il, elle est docteur. Appeler, faire venir le docteur. > consulter. Aller chez le docteur. « Le docteur Knock, successeur du docteur Parpalaid » ROMAINS. ABRÉV. GRAPHIQUE <i>Dr Dupont</i>. — (D'une femme) La docteur Marie Dupont. > doctoresse. — (APPELLATIF) <i>Bonjour, docteur</i>. — REM. Au féminin, on trouve aussi <i>docteure</i> sur le modèle du français du Canada.</p>

Fonte: PLa (2009, *s.v. e-mail*), PRob (2009, *s.v. docteur*).

Como observado na figura, os verbetes refletem dois comportamentos muito característicos de preservação da língua. Primeiramente, a questão de evitar o uso de

anglicismos, recorrendo ao emprego de uma palavra que seja de origem francesa. Há uma observação que deixa bem claro que é um anglicismo desaconselhado [*anglic. déconseillé*] e, para que seja evitado, é indicado o emprego de sugestões de substituição como a palavra *courriel*⁹⁹. No segundo exemplo, é exibido o excerto final do verbete *s.v. docteur*, no qual é assinalado que a forma feminina desse substantivo somente é aceita no contexto canadense. Na França, a marca do feminino fica restrita à presença do artigo feminino *la* [a] diante do substantivo masculino¹⁰⁰.

Percebe-se, assim, uma forte influência dessa preocupação linguística no desenvolvimento da lexicografia francesa, com publicações de muitas obras lexicográficas que mantêm a língua em uma perspectiva de conservação. Ainda que a quantidade de obras publicadas seja em número considerável, não são muito comuns estudos que investiguem as características dessa produção de forma conjunta. Nesse sentido, Bugueño Miranda (2015) assinala a falta de estudos que ofereçam uma visão conjunta dessa produção. Para ele, nas poucas tentativas realizadas, essa visão está condicionada a alguma condição especial, invalidando a tentativa de formação de um conjunto.

4.2.2 A Lexicografia Pedagógica e os dicionários de aprendizes

A atual expansão do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser observada com o surgimento de muitas escolas, métodos de ensino e ferramentas pedagógicas capazes de atender a esse público tão específico: o dos aprendizes. Uma rápida visita ao *site* da *CLE International*, uma grande editora francesa responsável pela confecção e distribuição de materiais didáticos, revela uma gama de materiais didáticos disponível ao público de aprendizes de FLE¹⁰¹. No que diz respeito especificamente aos dicionários, essa questão do público de

⁹⁹ Como forma de salientar ainda mais essa preocupação, é possível citar a Comissão de Enriquecimento da Língua Francesa (*Commission d'enrichissement de la langue Française*), sob a responsabilidade da Delegação Geral da Língua Francesa e Línguas de França (*Délégation générale à la langue française et aux langues de France*), responsável pela criação de termos que substituam o uso de estrangeirismos no domínio das inovações tecnológicas por sugestões criadas por especialistas de diferentes áreas. Para mais informações, consultar o *site* do Ministère de la Culture (conforme referências).

¹⁰⁰ Ainda que em 1999 o Centro Nacional da Pesquisa Científica (*Centre National de la Recherche Scientifique*) tenha redigido um Guia de ajuda à feminilização de profissões, títulos, grades e funções (*Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*), observa-se muita resistência na adoção de algumas formas femininas. Para mais informações sobre o Guia, consultar as referências.

¹⁰¹ O *site* apresenta uma série de materiais divididos por faixa etária (crianças, adolescentes e adultos): livros didáticos para FLE e FOU, livros de literatura adaptados ao público aprendiz, coleções sobre fonética, ortografia, gramática, civilização, etc. Para mais informações: <<https://www.cle->

aprendizes passou a ser tratada por uma área específica da Lexicografia: a Lexicografia Pedagógica (LP).

A LP é a responsável pela construção e avaliação de dicionários direcionados ao ensino-aprendizagem de uma língua, que pode ser a língua materna ou estrangeira. Sua constituição como uma disciplina autônoma vem se concretizando nos últimos anos e sua grande preocupação consiste na investigação de dicionários produzidos com foco nas necessidades dos aprendizes. O foco principal da LP é a atenção dada ao usuário do dicionário, pois a constituição, elaboração e avaliação dos dicionários de aprendizes devem ser pautadas pelas necessidades e habilidades dos aprendizes no seu uso.

As obras produzidas com fins pedagógicos têm como princípios norteadores o nível de aprendizagem no qual se encontra o usuário e, a partir dessa definição, o estabelecimento de quais seriam as necessidades desses aprendizes de acordo com seu nível de proficiência linguística. Conforme Tarp (2006), a LP tem sua origem há mais ou menos 70 anos, com alguns lexicógrafos ingleses que se uniram instigados pela crescente importância da língua inglesa como língua de comunicação internacional. A criação de dicionários específicos para aprendizes é concebida tendo em vista as necessidades e habilidades do aprendiz ao realizar a consulta desse tipo de obra. Oliveira (2010) assinala como a principal preocupação da LP o fato do usuário-aprendiz, durante sua consulta a uma obra lexicográfica, ter à sua disposição de maneira simples as informações necessárias.

Esses dicionários de aprendizes têm sua origem nos dicionários monolíngues de inglês para falantes nativos, acrescidos de um novo conjunto de elementos inspirados pelas necessidades de aprendizes não nativos porque as demandas de cada grupo são diferentes. A mudança foi realizada pelos professores Palmer, West e Hornby, que naquela época já sentiam necessidade de desenvolver uma ferramenta que preenchesse a lacuna existente na área. A ideia inicial por eles proposta, com o tempo, passou à condição de um gênero específico de dicionário (COWIE, 1999 apud WELKER, 2004, p. 216).

Welker (2004) assinala que esses dicionários têm como objetivo principal o desenvolvimento de atividades linguísticas no âmbito do ensino-aprendizagem, especialmente na produção de textos. Diante dessa preocupação no desenvolvimento da produção textual, essas obras propõem um maior número de informações sintáticas que propiciam aos aprendizes mais recursos na realização de suas atividades escritas.

Esse autor destaca ainda que os dicionários de aprendizes não são exclusivos da língua

inglesa, apesar de terem se originado nessa cultura lexicográfica. Como exemplo, o autor cita o DFC (1971) e o DFLE1 (1978), dois dicionários franceses elaborados para aprendizes. Schafroth e Zöfgen (1998 apud WELKER 2004) afirmam, por outro lado, que, depois do trabalho pioneiro dos autores do DFC (1971), os dicionários franceses foram ultrapassados pelos dicionários de aprendizes [*learner's dictionnaires*], principalmente em termos numéricos¹⁰².

Sabendo que um falante nativo não aprende da mesma maneira que uma pessoa que aprende uma língua estrangeira, em razão das especificidades linguístico-culturais de cada um – e tendo em vista a demanda de materiais específicos para não nativos –, justifica-se o interesse no desenvolvimento de obras direcionadas para esse público, no sentido de apresentar produtos que levem em consideração suas necessidades.

Ainda que as obras lexicográficas pedagógicas não ficassem restritas ao inglês, essas obras incentivaram outras tradições lexicográficas que acompanharam suas pesquisas e propostas. Para Welker (2004), ainda que exista um grande volume bibliográfico produzido com relação aos dicionários de aprendizagem, esse autor observa que não se tem ainda desenvolvido uma teoria geral da LP.

Borba e Bugueño Miranda (2019) assinalam que o grande desenvolvimento da lexicografia pedagógica inglesa se deve ao fato de que as obras lexicográficas produzidas dialogavam entre si, possibilitando uma incorporação das soluções de inclusão e tratamento de informação linguística entre as diferentes obras produzidas. Nesse âmbito, duas características podem ser consideradas próprias da lexicografia pedagógica inglesa. Primeiramente, o desenvolvimento dos dicionários para aprendizes sempre acompanhou as discussões e inovações propostas pelos métodos de ensino-aprendizagem. Além disso, a preocupação apresentada na descrição linguística sempre foi um traço distintivo dessa tradição lexicográfica.

Ainda que a tradição lexicográfica francesa seja bastante frutífera, em relação aos dicionários monolíngues direcionados aos aprendizes, não há uma grande quantidade de obras que busquem preencher essas necessidades. Além da quantidade pouco expressiva de obras disponíveis, são raros os estudos que abordam especificamente o funcionamento dessas obras e seus possíveis empregos no desenvolvimento de atividades linguísticas dos aprendizes de FLE no contexto brasileiro. Nesse cenário, ainda que os aprendizes considerem o dicionário como um material didático auxiliar, não dispõem de subsídios que os auxiliem e orientem nesse

¹⁰² Oliveira (2010) realizou um levantamento de dicionários para aprendizes de inglês e observou um total de 36 obras, um número bastante superior das obras em francês.

emprego. Dessa observação surgem duas questões. A primeira seria pensar quais são os dicionários de aprendizes disponíveis aos estudantes de FLE no Brasil, por exemplo. A segunda estaria relacionada a como elaborar uma classificação dessas obras, que possibilite aos aprendizes distinguir entre os diferentes tipos de suporte disponíveis. No tocante a esses questionamentos, não há no contexto brasileiro estudos que tratem especificamente dessa temática. Ainda que alguns autores constatem a presença do dicionário como ferramenta pedagógica e sua importância no ensino-aprendizagem de FLE, não é abordada a questão específica de quais são as obras disponíveis, tampouco sua classificação. Em resumo, se por um lado os dicionários são considerados um instrumento didático, por outro, sabe-se pouco a respeito das opções de dicionários disponíveis e de como essas obras podem auxiliar os aprendizes de FLE.

Kaspary (2018) propõe uma classificação de algumas obras lexicográficas de francês voltadas aos aprendizes. Cabe ressaltar que foi possível a reunião de apenas cinco exemplares de dicionários monolíngues¹⁰³, no entanto, apenas dois desses dicionários continuam disponíveis para compra no Brasil atualmente. Os demais dicionários são dos anos 70, o que além de dificultar seu acesso, influencia também a questão linguística, pois eles não acompanham as últimas mudanças normativas sofridas pela língua francesa.

Por conta dessa escassez de possibilidades, não foi possível restringir os estudos propostos pela presente tese apenas aos dicionários de aprendizes, pois esses não são capazes de atender a todas as demandas que dizem respeito ao desenvolvimento de atividades de recepção e produção escrita (escopo de análise do estudo apresentado). Um dos fatores que podem reforçar essa percepção é o fato de que os dicionários de aprendizes, de maneira geral, são produzidos para aprendizes sem que sua língua materna seja levada em consideração. Para que se possa analisar essa característica, é proposto o verbete *brin* [pouco], como se pode ver no Quadro 20:

Quadro 20 – Exemplo do verbete *brin* do DRobCLE (1999)

► **BRIN** [BRÊ] n.m. *UN BRIN 1.* Tige fine, jeune pousse (d'une plante) qui sort de terre. *Des pâquerettes poussent au milieu des brins d'herbe. Le 1^{er} mai, on offre un brin de muguet. 2.* Finalement de chanvre ou de lin. *Une corde est faite de plusieurs brins. 2.* Petite quantité. *Il n'y a pas un brin de vent aujourd'hui. Si tu avais un brin de bon sens, tu leur téléphonerais pour t'excuser.*

Faux ami

Portugais **brim** “toile”

¹⁰³ Os dicionários selecionados são os seguintes: o DFC (1971), o DFLE1 (1978), o DRobCLE (1999), o MRob (1998) e o DFU (2001).

Fonte: DRobCLE (1999).

No Quadro 20, o verbete apresenta a informação sobre um falso cognato da língua portuguesa (o dicionário disponibiliza informações sobre falsos cognatos de onze diferentes línguas). No entanto, não são apresentados, por exemplo, casos de uso que sejam claros para usuários do português. Ao trazer um exemplo ligado especificamente a um fato cultural, a oferta de um tipo de buquê de flores no dia 1º de maio, pode não ser muito compreensível para aprendizes que não tenham conhecimento sobre esse hábito francês. Dessa forma, o exemplo torna-se pouco instrutivo ao consulente aprendiz de FLE. Tendo em vista esse panorama dos dicionários de aprendizes disponíveis em FLE, foi necessário ampliar os critérios de seleção dos dicionários estudados, para que pudessem ser atendidos os objetivos almejados pela pesquisa.

4.2.3 Os critérios de seleção dos dicionários

Haja vista que o interesse da presente tese são as atividades de recepção e produção escrita, não faria sentido, por exemplo, falar de dicionários que tratem mais especificamente da pronúncia ou de dicionários que tratam especificamente de expressões regionais. A seleção dos dicionários encontra-se ancorada nos seis critérios desenvolvidos a seguir:

- 1) usuários: por conta da escassez de dicionários voltados especificamente aos aprendizes de FLE, conforme informações expostas, considerou-se necessário ampliar a análise com a incorporação de dicionários que atendessem aos falantes nativos¹⁰⁴;
- 2) língua: apesar da expansão da lexicografia bilíngue experienciada nos últimos trinta anos do século XX, a concepção e o desenho dos dicionários bilíngues apresentam resultados pouco satisfatórios (BUGUEÑO MIRANDA, 2010) nos dias de hoje. No caso do FLE, esses dicionários são, por vezes, simples adaptações de dicionários já existentes em francês, sem que sejam realizadas adaptações que levem em consideração os usuários brasileiros. Haja vista essa perspectiva, a análise é centrada em dicionários monolíngues, que possuem uma maior gama de obras e ampliam as possibilidades de uso;

¹⁰⁴ Para um aprofundamento dessa questão, consultar Kaspary (2018).

- 3) meio: em razão das restrições dos dicionários eletrônicos, essas obras não são consideradas. Essa restrição encontra-se ancorada na pesquisa realizada sobre dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na Internet. Borba (2016) constata que esses dicionários são uma transposição do conteúdo de um dicionário impresso para o suporte eletrônico via internet. No contexto do francês, os dicionários on-line disponíveis estão em uma fase inicial de desenvolvimento e até o momento não apresentam ferramentas de busca e de construção que os distingam dos dicionários existentes no modo impresso¹⁰⁵;
- 4) acessibilidade: os dicionários que farão parte dessa proposta devem estar acessíveis aos usuários em livrarias e *sites* especializados. Para que se pudesse analisar esse critério, foi realizada uma pesquisa nas principais livrarias e editoras que oferecem a possibilidade de entregas no Brasil. Somente as obras disponíveis em ao menos dois diferentes meios de aquisição participam da presente análise. Alguns dicionários de alta qualidade lexicográfica e de bastante relevância não foram selecionados, pois não tiveram novas edições publicadas, ficando restritos a usuários que já possuísem essas obras. Como exemplo, o DFC (1971) foi considerado um dicionário muito eficiente para aprendizes. Segundo Bugueño Miranda (2019, p. 51), a qualidade das informações apresentadas em sua microestrutura é inegável, mas a obra encontra-se atualmente defasada em termos de normas de uso;
- 5) competência: a seleção considerou a pertinência das obras selecionadas tendo em vista a relevância para o desenvolvimento de competências de recepção e produção escrita. São selecionados, por exemplo, dicionários fraseológicos e ortográficos, ainda que essas obras sejam voltadas ao uso de falantes nativos;
- 6) relevância: a inclusão de dicionários mencionados nos PPC dos cursos de Licenciatura em Francês analisados justifica-se pelo fato de que, se esses dicionários são citados nos PPC, pode-se pressupor que são obras que pertencem ao cotidiano dos futuros licenciados em letras. Dessa forma, é importante que essas obras sejam analisadas como forma de contribuir de maneira mais específica e direta na formação desses profissionais. Além disso, essas obras possivelmente estão disponíveis em bibliotecas e estruturas oferecidas pelas universidades, haja vista que

¹⁰⁵ Uma exceção a essa observação é o dicionário de aprendizes on-line DAFLE (Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde). No entanto, seu acesso não está disponível, conforme verificado no dia 10 de out. 2019.

por vezes possuem preços elevados, dificultando sua aquisição pelos aprendizes. A partir desses sete critérios, a proposta de seleção é apresentada no quadro 21:

Quadro 21 - Obras lexicográficas selecionadas

1. Dictionnaire du français Le Robert et CLE	DRobCLE (1999)
2. Le Micro Robert	MRob (1998)
3. Dictionnaire Le Petit Robert	PRob (2007)
4. Dictionnaire de combinaisons de mots Le Robert	DCombRob (2007)
5. Dictionnaire d'orthographe et de difficultés du français Le Robert	OrtRob (2015)
6. Dictionnaire des homonymes Larousse	DHomLar (2009)
7. Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires	SynRob (2005)
8. Le Petit Larousse Illustré	PLa (2008)
9. Dictionnaire Hachette	Hac (2008)

Fonte : Elaborado pela autora.

Esse recorte da lexicografia francesa apresentado servirá como base de análise e constituição de uma proposta taxonômica, objetivo principal deste estudo. Para traçar o desenvolvimento desse percurso, são descritas as análises dessas obras, sendo destacadas as características mais relevantes de cada um dos dicionários, com base nos elementos apresentados durante este capítulo.

4.2.4 As análises dos dicionários selecionados

Com base nos parâmetros supracitados, são avaliados os dicionários selecionados na realização da presente pesquisa. O principal objetivo dessa investigação é analisar as principais funcionalidades de cada um dos componentes e suas relações mais relevantes.

4.2.4.1 Dictionnaire du français *Le Robert et CLE – DRobCLE (1999)*

Conforme descrição fornecida em seu *Front Matter*, esse dicionário é destinado aos aprendizes adolescentes e adultos que não têm como língua materna o francês, isto é, aprendizes de FLE. Essa obra é o fruto da união de duas grandes editoras francesas, a *CLE International* e o grupo *Le Robert*, no intuito de construir um dicionário que pudesse levar em consideração todas as necessidades de uso de um aprendiz de FLE. Bugueño Miranda (2019) retoma uma afirmação de Schafroth (2014) de que esse é até o momento o único dicionário de aprendizes de francês disponível.

Para atender a esse objetivo, a constituição dos verbetes priorizou a apresentação de comentários e explicações mais curtos e um maior número de frases que exemplifiquem o uso do termo. Outra medida adotada é a limitação no uso de terminologia gramatical por considerá-la por vezes desconhecida e incoerente. Para saber se um verbo é transitivo ou intransitivo, por exemplo, é necessário analisar a construção das frases de exemplo e a definição do lema (DFRCLE, 1999, p. IX). Além disso, são lematizados os verbetes considerados habituais na expressão oral e na imprensa, pertencentes aos diferentes níveis linguísticos (familiar, formal, etc.). As abreviações [*mots tronqués*] também estão incluídas, mas somente aquelas consideradas mais habituais do que as suas versões completas.

Assim como as abreviações, as siglas e alguns nomes próprios relevantes foram também transformados em verbetes. Quanto ao arranjo dos verbetes, a solução adotada é a homonímica, pois o dicionário separa os itens lexicais em verbetes que respeitam os princípios de diferente pronúncia, etimologia, significado, gênero e categoria gramatical. De forma geral, percebe-se uma preocupação em facilitar o acesso do consultante às informações oferecidas. Com relação aos aspectos microestruturais, é interessante destacar a apresentação extremamente detalhada de seu PCI, conforme demonstrado na Figura 22.

Figura 22 – Apresentação do PCI do DRobCLE (1999)

II. LE PROGRAMME D'INFORMATION

Le *Dictionnaire du français* a un programme d'information riche, essentiellement destiné à l'identification des formes et à la maîtrise du sens.

Il comprend des informations **programmées** pour chaque article, énumérées ici dans l'ordre de leur succession :

importance comparée des mots
 notation phonétique
 catégorie grammaticale
 genre et nombre (adjectif et nom)
 place de l'adjectif épithète
 « comptable/non comptable » (noms)
 classement des emplois et gallicismes
 niveaux de langue
 définitions (= significations)
 synonymes et contraires
 constructions grammaticales
 expressions figées
 radical savant de même sens
 « faux amis » pour 14 langues différentes

Fonte: DRobCLE (1999).

Na Figura 22, é possível ver que o verbete obedece a um PCI que apresenta as seguintes informações:

- a) frequência das palavras: além do critério de frequência para seleção de verbetes, essa escolha levou em consideração a importância do verbete [*importance comparée des mots*] para uso e compreensão da vida cotidiana. Como exemplo, é citado o verbete *s.v. flic*, que é o sinônimo familiar equivalente a policial, agente. Apesar de ser um registro familiar, ele é muito mais frequente em termos de uso que os outros dois registros. Esses verbetes considerados relevantes são marcados por uma flecha azul na margem em frente à entrada. Um outro exemplo é demonstrado com os verbetes *s.v. fille* e *s.v. nana*. Como é possível notar no Quadro 22, é demonstrado que as duas formas são frequentes no uso cotidiano da língua. Uma observação que pode ser feita diz respeito à indicação de que *meuf* é um sinônimo de *nana*. Na realidade, essa expressão é um registro muito mais familiar e essa nuance não é indicada em nenhum momento;

Quadro 22 – Exemplo de frequência de palavras

<p>► FILLE [fij] n. f. (...) 2. Jeune fille ou femme jeune mariée ou non. <i>Salut les filles !</i> → STYLE FAMILIER gonzesse, nana. <i>Cette fille est sympa. C'est une fille charmante. Il est marié avec une très jolie fille.</i> femme. →</p>
<p>► NANA [nana] n.f. ■ STYLE FAMILIER UNE NANA : jeune fille, jeune femme. <i>Il y a plein de nanas sur la plage. Il est venu avec sa nouvelle nana.</i> STYLE FAMILIER → meuf.</p>

Fonte : DRobCLE (1999, *s.v. fille, s.v. nana*)

- b) pronúncia: a notação fonética [*notation phonétique*] da palavra é apresentada conforme o alfabeto internacional fonético. A pronúncia de base é a parisiense contemporânea. Além disso, sempre que possível, são apresentadas particularidades de pronúncia a partir de exemplos dentro do verbete;
- c) categoria gramatical [*catégorie grammaticale*]: no caso dos verbos, são apresentados os possíveis complementos. No caso dos substantivos e adjetivos, são indicados o gênero e o número [*genre et nombre*];
- d) formas no léxico: no caso dos radicais de base, são apresentadas as diferenças entre radicais mais e menos usados que possuem o mesmo significado [*radical savant de même sens*]. Já as expressões idiomáticas [*expressions figées*], são apresentadas em maiúsculo e seguidas de uma paráfrase explanatória. Além disso, são assinalados os falsos cognatos [*faux amis*] existentes em quatorze línguas. No Quadro 23, é apresentado, por exemplo, o verbete *s.v. dormir* [dormir], que traz quatro expressões idiomáticas utilizadas no seu desenvolvimento.

Quadro 23 – Exemplo de expressões idiomáticas no verbete *dormir*

► **DORMIR** [doRmiR] verbe [conjugaison 16b] ...
Lorsque ma fille est malade, je ne DORS QUE D'UN ŒIL, je dors un sommeil très léger, pour me réveiller très vite s'il le faut. *Les enfants DORMENT À POINGS FERMÉS*, ils dorment très profondément. *Va te coucher, tu DORS DEBOUT*, tu as sommeil. – *Quand je l'ai rencontré, il m'a raconté des HISTOIRES À DORMIR DEBOUT*, il m'a raconté des choses incroyables, invraisemblables.

Fonte: DRobCLE (1999).

- e) significados do lema: a ordem canônica para o verbete é: paráfrases explanatórias, sinônimos, antônimos, exemplos, polissemia e seleção de falsos cognatos [*faux amis*]. Todos os elementos são assinalados de formas diferentes para facilitar a compreensão. Os sinônimos são assinalados em negrito, os antônimos em letras menores e os lemas polissêmicos são apresentados na solução polissêmica, isto é, os diferentes significados são apresentados em subentradas e marcados por números romanos;
- f) níveis de língua e exemplos: são observados três níveis de língua de uso atual: normal, estilo familiar e estilo rebuscado [*normal, style familier, style recherché*]. Além disso,

é assinalado o emprego pejorativo ou politicamente incorreto de alguns verbetes. Os exemplos não são oriundos diretamente de um *corpus*, foram elaborados pelos editores tendo em vista o que seria uma frase esperada e natural em uma situação cotidiana.

No Quadro 24, na análise de *s.v. briller* [brilhar], observa-se a riqueza de informações pertencentes ao verbete. Primeiramente, a flecha em azul é responsável por demonstrar a grande frequência do lema. Com relação ao CF, são assinaladas a pronúncia, a categoria verbal e a valência verbal. Além disso, o CS é enriquecido com sinônimos e paráfrases explanatórias inspiradas em frases do cotidiano. No entanto, nem todos os verbetes apresentam as marcas de uso, uma informação de extrema relevância para aprendizes de uma língua estrangeira. Apesar disso, a grande diversidade de recursos gráficos observados na construção do verbete facilita muito o acesso das informações por usuários que não tenham um grande conhecimento na língua, o que pode ser considerado um aspecto positivo desse dicionário.

Quadro 24 – Apresentação de um verbete DRobCLE

► **BRILLER** [bRije] verbe [conjugaison 1a] **1.** Émettre ou renvoyer une lumière vive. ► **étinceler, luire, scintiller.** *Le soleil brille dans le ciel. Il faut bien cirer ses chaussures pour les faire briller.* **2.** (qqn) Se faire remarquer par ses qualités, son talent. *Le candidat a brillé à son examen. Il faut que vous brilliez dans la conversation pour que l'on vous remarque.*

Fonte : DRobCLE (1999, *s.v. briller*).

É importante sinalizar que esse é o único dicionário da lista arrolada nesta tese que especificamente é construído para os aprendizes de FLE. Esse fato é evidenciado pela simplificação apresentada por suas entradas e por um uso um pouco mais restrito de simbologias, o que torna a vida do usuário um pouco mais fácil. Além disso, outro fato interessante é a forma como são apresentados os comentários informativos, pois cada uma das acepções apresenta normalmente um exemplo contextualizado em uma frase. Ainda que por vezes os exemplos não sejam tão elucidativos quanto o esperado, considera-se esse fato um avanço e o início de reflexão sobre as verdadeiras necessidades dos consulentes ao usarem um dicionário para sanar suas dúvidas em língua estrangeira.

Outro aspecto que deve ser ressaltado no DRobCLE é o acréscimo de comentários [remarques] em sua construção, que são usados para inserção de informações relacionadas, por exemplo, aos aspectos estruturais da gramática por meio de quadros explicativos (conforme Quadro 25, *s.v. adverbe* [advérbio], considerações relacionadas ao emprego do verbete em

diferentes situações de uso (conforme Quadro 25, s.v. *évêque* [bispo]), recomendações quanto às questões de ortografia e fonética (conforme Quadro 25, s.v. *référendum*), entre outros.

Quadro 25 – Exemplos de comentários no DRobCLE

<p>ADVERBE [advɛʁb] n. m. UN ADVERBE : mot invariable qui ajoute une précision au sens d'un verbe (ex. : <i>marcher lentement</i>), d'un adjectif (ex. : <i>très agréable</i>), d'un adverbe (ex. <i>trop rapidement</i>) ou d'une phrase (ex. <i>évidemment, il est en retard</i>).</p> <p style="text-align: right;"><i>l'adverbe</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1. Un adverbe peut accompagner :</p> <ul style="list-style-type: none"> – un verbe : <i>Roulez lentement. Il pleut encore.</i> – un adjectif : <i>Il a des chaussures trop grandes.</i> – un adverbe : <i>Elle part très tôt.</i> – une phrase entière : <i>Évidemment, tu es en retard.</i> <p>2. Beaucoup d'adverbes se terminent par <i>-ment</i> et sont construits sur un adjectif :</p> <p style="text-align: center;"><i>unique</i> → <i>uniquement</i>.</p> <p>Ils sont faits :</p> <ul style="list-style-type: none"> – sur le masculin de l'adjectif : <i>modéré</i> → <i>modérément</i> – sur le féminin : <i>fou, folle</i> → <i>follement</i>. <p>Attention ! <i>constant</i> → <i>constamment</i> <i>et fréquent</i> → <i>fréquemment</i>.</p> <p>3. Certains mots sont à la fois des adjectifs et des adverbes :</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">adjectif</td> <td style="text-align: center;">adverbe</td> </tr> <tr> <td><i>Cette viande est dure.</i></td> <td><i>Je travaille dur.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Sa robe est chère.</i></td> <td><i>Sa robe coûte cher.</i></td> </tr> </table> </div>	adjectif	adverbe	<i>Cette viande est dure.</i>	<i>Je travaille dur.</i>	<i>Sa robe est chère.</i>	<i>Sa robe coûte cher.</i>	
adjectif	adverbe						
<i>Cette viande est dure.</i>	<i>Je travaille dur.</i>						
<i>Sa robe est chère.</i>	<i>Sa robe coûte cher.</i>						
<p>ÉVÊQUE [evɛk] n. m. UN ÉVÊQUE : prêtre catholique nommé par le pape et qui dirige un diocèse. <i>La mitre et la crosse sont les ornements de l'évêque (→ épiscopal). Monseigneur X est l'évêque de Bordeaux.</i></p> <p>REM. 1. Quand on s'adresse à un évêque, on dit <i>Monseigneur</i>. 2. Un évêque qui dirige plusieurs diocèses est un archevêque.</p>							
<p> RÉFÉRENDUM [referɑ̃dɔm] n. m. UN RÉFÉRENDUM : vote de tous les électeurs servant à approuver ou à rejeter une proposition du gouvernement. <i>Il y a souvent des référendums en Suisse. Cette mesure a été approuvée par référendum.</i></p> <p>REM. 1. On peut prononcer aussi [referɑ̃dɔm]. 2. On écrit aussi <i>referendum</i> (sans accent sur les e).</p>							

Fonte: DRobCLE (1999, s.v. *adverbe*, s.v. *évêque*, s.v. *référendum*)

A partir da apresentação desses aspectos do DRobCLE, é possível observar muitos aspectos positivos dessa obra no que diz respeito ao seu uso por aprendizes de FLE. Um fato surpreendente que deve ser destacado é a questão de não terem sido realizadas reedições desse dicionário, tendo em vista que sua publicação ocorreu no final dos anos noventa.

4.2.4.2 *Le Micro Robert – MRob (1998)*

O *MRob* (1998) é um dicionário destinado aos alunos de classes francófonas, aos estudantes de FLE e aos adultos que desejam complementar seus conhecimentos da língua francesa, ou seja, não há um perfil específico definido para o desenvolvimento de seu conteúdo. Em sua apresentação é assinalado o fato de que sua construção é fruto de uma adaptação do *PRob* (2007), para ser utilizado nas aulas de FLE¹⁰⁶.

Com relação à sua macroestrutura, há uma tentativa de apresentar uma descrição simples, precisa e concisa; sendo o bom uso do francês dependente do domínio do vocabulário. Mais uma vez, sua descrição traz uma comparação ao *PRob* (2007). Essa observação esclarece que preocupações etimológicas, históricas e a preferência pelo conteúdo literário foram deixadas de lado no intuito de privilegiar o francês atual. Para que seja possível analisar essas diferenças, o Quadro 26 apresenta uma comparação entre o mesmo verbete apresentado pelo *MRob* (1998) e pelo *PRob* (2007):

Quadro 26 – Comparação da microestrutura do *PRob* (2007) e *MRob* (1998)

BAL [bal] n.m. – XII^e « danse » ◆ ancien français baller « danser » ■ **1.** Réunion où l'on danse (soit de grand appareil, soit populaire) ➤ danser. *Aller au bal. Donner un grand bal pour ses dix-huit ans.* ➤ **soirée.** *Ouvrir le bal. Donner un grand bal, y danser le premier. Bal public. Les bals du 14 Juillet. Bal champêtre. Bal populaire, bal musette*. Bal costumé, masqué, travesti. Bal de têtes, où seules les têtes sont travesties. Robe de bal. Salle de bal. Carnet de bal, où les dames inscrivaient le nom de leurs danseurs. – LOC FIG. Conduire, mener le bal : être le responsable (d'une action collective).* ➤ **2.** Lieu où se donnent des bals. *Le bal Bullier. Un petit bal musette de Montmartre.* ■ **Dancing, guinguete ; POP. bastringue** ■ HOM. Balle.

PRob (2007)

bal, pl. bals [bal] n.m. **1.** Réunion où l'on danse (de nos jours, réunion de grand appareil, ou au contraire populaire). *Ils vont au bal. Donner un grand bal. Ouvrir le bal, y danser le premier ; commencer. Les bals donnés dans les casernes de sapeurs-pompiers pour le 14 Juillet. Bal masqué, costume. Robe de bal.* **2.** Lieu où se donnent des bals. *Un petit bal musette de Montmartre.* ➔ **Boîte, dancing, guinguette ; fam. bastringue.**

MRob (1998)

Fonte: *PRob* (2007, s.v. *bal*) e *MRob* (1998, s.v. *bal*).

A comparação entre os dois verbetes demonstra uma preocupação em suprimir todas as

¹⁰⁶ No Quadro 26 são exemplificadas algumas dessas adaptações.

informações históricas e etimológicas presentes no PRob (2007), conforme proposta de seu *Front Matter*. Percebe-se, entretanto, que as acepções e os exemplos são praticamente os mesmos nos dois verbetes, o que demonstra uma falta de adaptação da obra ao público de aprendizes ao qual se destina. A simples supressão ou simplificação de algumas informações não garante uma melhor compreensão dos diferentes empregos da palavra. Na verdade, a falta de algumas informações pode até mesmo dificultar ou atrapalhar o consulente durante seu uso. Nesse caso, as informações sobre regência nominal apresentadas pelo PRob (2007) e o maior número de sinônimos garantem mais possibilidades ao usuário para o reemprego do verbete no contexto de produção, por exemplo.

Com relação à microestrutura, o MRob (1998) realiza uma descrição de como as informações microestruturais são apresentadas, conforme a Figura 23:

Figura 23 – Apresentação da microestrutura de um verbo

O diagrama mostra a microestrutura de um verbo em um dicionário, com 10 pontos numerados em vermelho apontando para elementos específicos do texto e caixas de texto explicativas:

- 1**: Entrada (o verbo *craindre*)
- 2**: Transcrição fonética (a fonética *[kʁɛ̃dʁ]*)
- 3**: Classe gramatical/ Transitividade Verbal (a categoria gramatical *v. tr. conj. 52*)
- 4**: Remissão ao quadro de conjugação (o texto *1. Envisager (qqn, qqch.) comme dangereux, nuisible, et en avoir peur. => redouter. Craindre le danger. [cont. braver] Il ne vieudra pas, je le crains. Ne craignez rien. Il sait se faire craindre.*)
- 5**: Apresentação de um sinônimo (o texto *revoir à un quasi-synonyme*)
- 6**: Construção sintática/ Exemplo (o texto *constructions du verbe précisées*)
- 7**: Observação gramatical (o texto *REMARQUE sur un problème de grammaire*)
- 8**: Marca de uso – linguagem coloquial (o texto *usage familier récent*)
- 9**: Palavras derivadas (o texto *mot de la même famille, sous lequel on trouvera ses dérivés : craintif et craintivement*)
- 10**: Apresentação de um antônimo (o texto *renvoi à un contraire*)

Fonte: Elaborado pela autora com base no MRob (1998).

Conforme se pode ver na Figura 23, a microestrutura de um verbo apresenta uma série de informações que são realmente muito relevantes para a produção textual. Além disso, aponta a transcrição fonética, a categoria gramatical, sinônimos e antônimos, explanação das construções verbais, possíveis problemas gramaticais apresentados pelo verbo e níveis de língua que indicam os processos de formação e criação de novas palavras a partir do verbete.

Por fim, é importante ressaltar que podem ser observadas algumas medidas de auxílio ao consulente aprendiz de FLE, tal como essa apresentação microestrutural detalhada, por meio da apresentação do PCI no *Front Matter*, enfatizando as informações atinentes a diferentes categorias gramaticais¹⁰⁷. No entanto, algumas simplificações, conforme representado no Quadro 25, não cumprem seu objetivo de auxílio ao aprendiz, ao suprimir informações que poderiam enriquecer sua consulta ao verbete.

4.2.4.3 *Dictionnaire Le Petit Robert – PRob (2007)*

O presente dicionário é uma versão mais enxuta do *Le Grand Robert*, considerado um dos maiores e mais completos dicionários da língua francesa. Sua escolha foi motivada pela sua representatividade lexicográfica e por toda sua tradição dentro da língua francesa. É considerado um dos dicionários mais conhecidos da língua francesa, o que pode ser atestado em consulta aos diferentes *sites* de livrarias brasileiras nos quais ele sempre está disponível.

Com relação ao seu *Front Matter*, a primeira observação a ser feita é com relação a sua extensão. Por conta da quantidade de informações apresentadas, a leitura e compreensão desse componente exige um conhecimento aprofundado da língua francesa, de suas regras, usos e história. Sobre os critérios expostos anteriormente, o componente não especifica o usuário, tampouco sua função.

A seleção macroestrutural foi realizada a partir da frequência (conforme p. XII do prefácio). Isso porque a forma de apresentação das informações é realizada de maneira exaustiva, por meio de listas de mais de três páginas. O *Front Matter*, de forma geral, adota um estilo educativo, há uma demonstração muito detalhada de todas as escolhas realizadas pelo lexicógrafo para a composição do dicionário. A nominata do dicionário é apresentada com a elucidação de todas essas decisões, sendo cada uma das opções amplamente justificada.

Uma observação que pode ser considerada uma desvantagem para o usuário pretendido, na avaliação desta tese, é o fato de não haver a apresentação de um PCI no componente. Ainda que o *Front Matter* apresente muitas informações em relação às escolhas lexicográficas e aos segmentos informativos de forma e de semântica, há o risco de que o usuário não saiba realmente como aproveitar o grande volume de informações apresentadas.

¹⁰⁷ Além da apresentação microestrutural dos verbos (cf. Figura 23), é também detalhada a microestrutura de um substantivo, demonstrando de forma comparativa as informações mais importantes para cada uma das categorias gramaticais.

A análise macroestrutural quantitativa tem início a partir da avaliação da frequência das entradas analisadas em comparação aos corpora Leipzig. Nos intervalos selecionados, descobriu-se que uma unidade léxica não estava presente nos corpora em questão. Trata-se de um exemplo de *ghost-word*, ou seja, palavra-entrada incluída no dicionário, mas que não pode ser considerada um reflexo da língua, conforme o Quadro 27:

Quadro 27 - Exemplos de *ghost-word*

ÉRAFLEMENT [eʁafləmɑ̃] n.m. – 1811 d'érafler ■ RARE Action d'érafler.
ÉRAILLEUR [eʁaje] v.tr. [1] – 1690 ; <i>esraailler</i> “rouler les yeux” v. 1190 jusqu’au XVIIe, avec influence de <i>raier</i> de l’ancien français <i>roellier</i> , latin populaire <i>roticulare</i> , de <i>rota</i> « roue » ■ 1. Déchirer superficiellement (...)

Fonte : PRob (2007, s.v. *éraflement*, s.v. *érailleur*).

Em s.v. *éraflement* [arranhão], há uma indicação de palavra rara presente no verbete, mas no segundo exemplo s.v. *érailleur* [raspador] não é apresentada nenhuma informação com relação a sua pouca frequência. Não há sentido em lematizar palavras que não tenham uma verdadeira representatividade linguística. Os outros lemas analisados apresentam uma frequência próxima e maior que 20, são palavras extremamente raras no uso cotidiano da língua francesa. Esses casos de lematização causam um inchaço macroestrutural, sem que isso represente nenhum tipo de ganho ao usuário.

Sobre a questão qualitativa desse componente, pode-se observar que as formas canônicas e variantes são apresentadas de duas maneiras: escritas no mesmo verbete ou então ocupando dois verbetes distintos e marcadas a partir do emprego da remissão. No Quadro 28, são apresentados alguns exemplos de *type* e *token* encontrados no PRob (2007).

Quadro 28 – Exemplos de *type/token*

CALIFE [kalif] n.m. var. KHALIFE -1360; <i>algalife</i> 1080 arabe <i>khalifa</i> “successeur” ■ Souverain musulman, successeur de Mahomet, et investi du pouvoir spirituel et temporel. <i>Le calife de Bagdad</i> .	ACATHISIE ou AKATHISIE [akatizi] n.f. - 1902 de 2a- et du grec <i>kathisis</i> « action de s’asseoir » ■ MÉD. Impossibilité de restert immobile, liée à certaines lésions cérébrales ou d’origine maniaque. (...)
KHALIFAT ; KHALIFE → CALIFAT ; CALIFE	AKATHISIE → ACATHISIE
CHARIOT (...) – <i>On écrirait mieux charriot.</i>	

Fonte : PRob (2007, s.v. *calife*, s.v. *acathisie*, s.v. *khalifat*, s.v. *akathisie*, s.v. *chariot*).

No caso do verbete *s.v. calife*, as duas possibilidades de grafia são lematizadas, mas como é marcado no próprio lema que *s.v. khalife* é a forma variante, *s.v. calife* é a forma mais frequente, ou seja, a forma *type*. Com relação aos lemas *s.v. acathisie* e *s.v. akathisie*, as duas possibilidades são aceitas, sem uma preferência por nenhuma delas. A forma *s.v. chariot* é lematizada, mas ao final do lema é assinalado que a forma preferencial de escrita é a forma *s.v. charriot*.

Sobre os nomes próprios, por serem considerados uma categoria distinta pelo lexicógrafo responsável pelo dicionário, são apresentados em uma lista localizada no *Back Matter* da obra lexicográfica. No caso dos prefixos, é possível encontrar alguns exemplos lematizados, conforme o Quadro 29:

Quadro 29 – Exemplos de lematização de prefixos e sufixos

ANTÉ- Élément, du latin <i>ante</i> (avant), indiquant l'antériorité. → 2. anti-.	HYPSO – Élément, du grec <i>hypsos</i> « hauteur ».
IATR(O) - ; IATRE, - IATRIE → Éléments, du grec <i>iatros</i> « médecin » : pédiatre, psychiatre.	YLE- Élément, du grec <i>hulê</i> “matière, substance”, indiquant un radical en chimie.

Fonte : PRob (2007, *s.v. anté-*, *s.v. hypso-*, *s.v. iatr-*, *s.v. yle-*).

Segundo o lexicógrafo (Préface, p. XVI), essa lematização visa a proteger a língua de uma “invasão” de empréstimos de outras línguas. No entanto, esse procedimento não tem nenhuma comprovação de eficácia. Com relação aos compostos e derivados, conforme o Quadro 30, são arranjados em estrutura lisa como forma de facilitar o acesso aos diferentes lemas pelo usuário.

Quadro 30 – Estrutura lisa

BRISE (...)
BRISÉ, ÉE (...)
BRISÉES (...)
BRISE –FER (...)
BRISE –GLACE (...)
BRISE –JET (...)
BRISE –LAMES ou BRISE-LAME (...)
BRISEMENT (...)

Fonte: PRob (2007, *s.v. brise*).

Na microestrutura, é possível perceber uma diferença no tratamento de unidades lexicais diferentes. No exemplo abaixo, de acordo com a Figura 24, observa-se o caso de *s.v. accélérer* [acelerar] e o *s.v. accéléré* [acelerado]. Como dito, o PCI não é apresentado de maneira clara no *Front Matter*. Dessa forma, todas as informações devem ser decifradas e organizadas pelo próprio usuário, o que pode ser uma dificuldade no uso desse dicionário por aprendizes sem experiência nesse modelo lexicográfico.

Em análise ao CF, são percebidas algumas características comuns aos dois verbetes, tais como a transcrição fonética, as informações etimológicas e as informações sobre as categorias gramaticais. Sobre o CS, observa-se um número elevado de informações relacionadas ao contexto de uso, são apresentadas definições que, por vezes, são acrescidas de exemplos (preferencialmente históricos e literários). Por fim, são enumerados os sinônimos e antônimos dos verbetes em uma quantidade bastante razoável. A grande preocupação na realização de uma descrição histórica e etimológica das entradas impede que informações mais práticas sejam apresentadas ao consultante. As informações colocacionais, por exemplo, não são apresentadas, o que poderia ser muito útil ao usuário que não tem um grande conhecimento linguístico do francês. Além disso, informações sobre flexões e contextos frasais contribuiriam para que as entradas tivessem um uso mais produtivo.

Figura 24 – Exemplo de verbetes do PRob (2007)

<p>ACCÉLÉRER [akselere] v. tr. (6) – 1327 ♦ latin <i>accelerare</i>, de <i>celer</i> «rapide» → <i>celérité</i> ■ 1 COUR. Rendre plus rapide. <i>Accélérer l'allure, le mouvement.</i> > <i>hâter, presser.</i> — PRONOM. <i>Le pouls s'accélère.</i> ■ 2 FIG. Rendre plus prompt. > <i>activer, avancer, presser. Il faut accélérer les travaux, l'exécution.</i> — Stimuler. <i>Accélérer sa carrière.</i> > FAM. 2 <i>booster.</i> ■ 3 INTRANS. (1937) Augmenter la vitesse d'une voiture, la vitesse du moteur (même à l'arrêt). > <i>accélérateur. Accélérez, changez de vitesse.</i> ■ CONTR. Modérer, ralentir, retarder. Décélérer, freiner.</p>	<p>ACCÉLÉRÉ, ÉE [akselere] adj. et n. m. – 1611 «hâté, pressé» ♦ de <i>accélérer</i> ■ 1 Rendu plus rapide qu'à l'ordinaire. <i>Rythme accéléré. Pas accéléré.</i> > <i>redoublé.</i> sc. <i>Mouvement uniformément accéléré, dont l'accélération* est constante.</i> ■ 2 n. m. (1921) CIN. Procédé qui simule, à la projection, des mouvements accélérés. <i>Effets d'accélééré. Le film «passe en accéléré» C. MARIAG.</i> ■ CONTR. Ralenti.</p>
--	--

Fonte: PRob (2007, *s.v. accélérer, s.v. accéléré*).

Para Hausmann (2003), o PRob (2007) não pode ser considerado um exemplo de clareza, por conta de sua natureza e organização predominantemente histórica. Segundo o autor, a disposição das acepções não segue a frequência atual, a cronologia histórica é o critério predominante do dicionário. Dessa forma, para o autor, a compreensão do artigo exige uma leitura extremamente atenta e um usuário que tenha sido notificado dessa característica da obra.

Nessa análise foi possível observar uma grande quantidade de informações apresentadas pelo lexicógrafo. A grande problemática nessa questão é que parte considerável das informações expostas não terá um efeito real para o uso da língua. Para que o aprendiz possa

realizar atividades de recepção e produção escrita, os segmentos informativos relativos à origem, ao contexto etimológico ou a usos muito particulares da língua, por exemplo, não representam uma contribuição real na realização de suas atividades.

4.2.4.4 *Dictionnaire de combinaisons de mots Le Robert – DCombRob (2007)*

DCombRob (2007) é outro dicionário da família *Le Robert* que traz consigo a tradição lexicográfica pertencente aos dicionários produzidos pela editora. No *Front Matter* desse dicionário, sua função é explicitada desde o princípio, pois, dentro da categoria de dicionários fraseológicos, seu principal objetivo é o desenvolvimento da produção oral e escrita.

A elaboração do dicionário foi realizada a partir da exploração de textos jornalísticos e literários mais representativos do francês contemporâneo. Desse *corpus*, foram selecionadas as palavras que se combinavam o mais frequentemente (p. VII, 2007), sendo a frequência o fator considerado prioritariamente para a seleção das palavras-entrada. A partir desse critério, a macroestrutura foi constituída exclusivamente por substantivos, por esses elementos serem considerados a parte central de uma frase e serem portadores do significado. Tendo em vista essas características, observa-se uma organização bem específica dos verbetes, apresentada no *Front Matter* do dicionário, conforme as representações da Figura 25¹⁰⁸.

Figura 25 – Apresentação do PCI

¹⁰⁸ Para uma maior clareza na apresentação dos elementos do PCI, foram acrescentadas letras e explicações mais detalhadas sobre cada um dos elementos.

<p>a 1 tort nom masc. (dommage, préjudice) c</p> <p>d tort + ADJECTIF e</p> <ul style="list-style-type: none"> • (plur.) partagés • exclusifs (Droit): quand le divorce est prononcé aux torts exclusifs de l'un des époux • considérable • énorme • incalculable • irréparable <p>f</p> <p>h VERBE + tort g</p> <ul style="list-style-type: none"> • causer • faire : il m'a fait (du) tort / beaucoup de tort • porter ... à (sans art) : cette attitude lui a porté tort • redresser • réparer : il a ainsi la possibilité de réparer le tort qu'il a causé à la collectivité i • partager : les juges ont décidé de partager les torts 	<p>a. quantidade de homógrafos [nombre d'homographe]: no caso do exemplo, são representadas duas ocorrências para o substantivo <i>tort</i>;</p>
<p>j</p> <p>a 2 tort nom masc. (faute, erreur) c</p>	<p>b. indicador gramatical [indicateur gramatical]: as informações apresentadas são com relação à categoria gramatical e ao gênero. Além disso, é assinalado o fato de que na combinação de <i>tort</i> com o adjetivo <i>grand</i>, a ordem da combinação é invertida, pois na língua francesa a construção mais comum é substantivo + adjetivo;</p>
<p>d tort + ADJECTIF b</p> <ul style="list-style-type: none"> • énorme • grand • ^{non} moins grand tort a été de lui faire confiance b 	<p>c. indicador de significado [indicateur de sens]: conforme o exemplo, são dois significados possíveis <i>tort</i> como prejuízo ou erro;</p>
<p>k tort + VERBE i</p> <ul style="list-style-type: none"> • être du côté de : les torts ne sont pas tous du même côté • revenir à : le tort en revient exclusivement à l'Administration 	<p>d. introduz os adjetivos e locuções adjetivas que podem ser associadas ao substantivo <i>tort</i>;</p>
<p>h VERBE + tort</p> <ul style="list-style-type: none"> • avoir : j'ai des torts envers lui • avouer • confesser • reconnaître • demander pardon de • regretter 	<p>e. marca de registro [marque de registre] : toda vez que a combinação não pertencer ao registro padrão da língua ou pertencer a um domínio específico, como o Direito, por exemplo, esse uso é assinalado.</p>
	<p>f. divisões de significados, com relação às combinações propostas;</p>
	<p>g. subdivisões que consideram as diferentes nuances apresentadas;</p>
	<p>h. introduz os verbos e locuções verbais que podem ser associadas ao substantivo <i>tort</i>;</p>
	<p>i. exemplos ilustrativos;</p>
	<p>j. observações sobre combinações que devem ser evitadas por serem consideradas incorretas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no DCombRob (2007).

Para que sejam analisadas mais algumas características da microestrutura, é apresentado o verbete s.v. *naissance* [nascimento], no qual podem ser notadas suas especificidades.

Figura 26 – Apresentação de um verbete do DCombRob (2007)

¹ **naissance** *nom fém.* (d'une personne)

∞ **naissance + ADJECTIF**

- sans complications • normale : *lors d'une naissance normale, la tête se présente en premier*
- avant terme • prématurée
- difficile : *des complications survenues après une naissance difficile* • non désirée : *un couple en crise après une naissance non désirée*
- multiple : *une aide est versée en cas de naissance multiple*
- [origine] • bonne + ^{nom} • haute + ^{nom}

∞ **VERBE + naissance**

- attendre : *ils attendent la naissance d'une petite fille*
- donner^o (sans art.) : *elle a donné naissance à trois filles* • entraîner : *le choc a entraîné une naissance prématurée*
- assister à : *beaucoup d'hommes souhaitent assister à la naissance de leur enfant*
- annoncer : *la reine a annoncé la naissance d'un héritier* • faire part de • fêter : *ils ont fêté la naissance de leur premier enfant* • célébrer : *l'année prochaine on célébrera la naissance de Molière*
- favoriser : *les régimes alimentaires censés favoriser la naissance d'un garçon ou d'une fille*

² **naissance** *nom fém.* (point de départ)

∞ **naissance + ADJECTIF**

- juridique : *l'immatriculation constitue la naissance juridique du commerçant* • officielle

∞ **VERBE + naissance**

- prendre^o (sans art.) : *l'incendie a pris naissance au troisième étage*
- aboutir à • conduire à • donner^o : *la fusion des deux entreprises a donné naissance à une grande multinationale* • entraîner

Fonte: DCombRob (2007, *s.v. naissance*).

Conforme se pode ver na Figura 26, a divisão do verbete é baseada em dois critérios:

- a) distinção de acepções: essa distinção está ligada diretamente à estrutura de acesso ao verbete e é assinalada pelos discriminadores semânticos de uma pessoa [*d'une personne*] e ponto de partida [*point de départ*];
- b) classes gramaticais: as combinações apresentadas dividem-se de acordo com as classes gramaticais pelas quais são formadas. No caso do exemplo mencionado, temos [*naissance + adjectif*], [*verbe + naissance*] e [*naissance + adjectif*].

A partir dessa organização, são sinalizadas as possibilidades combinatórias dentro de cada uma das divisões. Nos padrões combinatórios [*s.v.donner (sans art.) naissance*] e [*s.v.*

prendre (sans art.) naissance], é assinalada uma pequena lua, chamando a atenção para o forte índice de coesão [*índice de figement*] dessas combinações. Dentre as informações sintáticas apresentadas, é interessante destacar o caso dos adjetivos *bonne* [boa] e *haute* [alta] que são construídos com substantivos pospostos, situação de exceção na língua francesa.

Bugueño Miranda (2019) observa que todas as descrições propostas pelo DCombRob (2007) fornecem ao consulente um espectro bastante completo das particularidades das combinações possíveis dentro de cada uma das acepções. Cabe ressaltar, no entanto, que esse dicionário foi desenvolvido para o público nativo de francês, o que significa que nem todas as informações propostas serão pertinentes e necessárias ao uso de um aprendiz de FLE. Como forma de minimizar essas dificuldades, é importante que os aprendizes compreendam da melhor maneira possível a organização da obra, para que eles tenham a possibilidade de encontrar o que necessitam com o menor esforço possível.

4.2.4.5 *Dictionnaire d'orthographe et de difficultés du français Le Robert – OrtRob (2015)*

O OrtRob (2015), obra desenvolvida pela Editora *Le Robert*, é um dicionário com um objetivo especificamente ligado à produção e à compreensão do significante. Com relação ao seu *Front Matter*, não há uma definição de público específico. Por outro lado, por ser um dicionário ortográfico, sua função de auxiliar na produção textual fica clara desde o princípio de sua apresentação¹⁰⁹. Com relação à seleção macroestrutural, ela corresponde aos lemas presentes no *Grand Robert*, mas nessa obra estão de uma forma mais simples e rápida, com o objetivo de proporcionar ao usuário uma consulta ortográfica eficiente e objetiva.

Percebe-se esse caráter mais simplificado quando se compara seu *Front Matter* ao do PRob (2007), por exemplo. Suas referências são pontuais sobre as utilidades e informações que serão fornecidas pelo dicionário. Além disso, há uma breve lista de abreviaturas e simbologias utilizadas ao longo da obra. Ainda que seja um dicionário mais voltado ao público nativo, sua clareza e sintetismo podem ser um fator facilitador para seu emprego por um aprendiz de FLE.

Figura 27 – Apresentação das abreviaturas e símbolos

¹⁰⁹ Essa relação com a compreensão não impede que o OrtRob (2015) também possa ser utilizado com a função de recepção.

ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES

abrév. abréviation	hom. homonyme	pers. personne ; personnel
adj. adjectif ; adjectival	impers. impersonnel	pl. pluriel
adv. adverbe ; adverbial	indéf. indéfini	pop. populaire
Agric. agriculture	indic. indicatif	poss. possessif
Antiq. Antiquité	indir. indirect	prép. préposition ; prépositif
Archit. architecture	inf. infinitif	prés. présent
arg. argotique	interj. interjection	pron. pronom ; pronominal
art. article	interrog. interrogatif	rec. off. recommandation officielle
Blas. blasons	intr. intransitif	région. régional ; régionalisme
Bot. botanique	inv. invariable	rel. relatif
Can. canadianisme	irrég. irrégulier	Relig. religion
Cin. cinéma	lang. langage	Sc. sciences
compar. comparatif ; comparaison	littér. littéraire	sing. singulier
conj. conjonction ; conjonctif	loc. locution	subj. subjonctif
conjug. conjugaison	m. ; masc. masculin	subst. substantif
déf. défini	Mar. marine	superl. superlatif
dém. démonstratif	Math. mathématique	ymb. symbole
dép. département	Méd. médecine	Techn. technique
Didact. didactique	Mus. musique	tr. transitif
Dr. droit	n. nom	Typo. typographie
excl. exclamatif	Naut. nautisme	v. verbe
fam. familier	n. f. nom féminin	Vén. vénerie
f. ; fém. féminin	n. m. nom masculin	vx vieux
Géom. géométrie	numér. numéral	
Hist. histoire	ord. ordinal	
	p. p. participe passé	
	p. prés. participe présent	
	partit. partitif	

- ⊙ graphie préconisée par les Rectifications de l'orthographe de 1990
- ® marque déposée
- * forme fautive ou non attestée
- marque d'aspiration interdisant liaison et élision
- ♪ remarque sur la prononciation
- ≡ remarque sur la grammaire et l'usage
- ↔ remarque sur l'orthographe
- ⚡ alerte sur une difficulté ou une confusion possible
- ☞ alerte ou remarque sur le genre
- ≡ remarque sur la syntaxe

Fonte: OrtRob (2015).

Com relação à análise qualitativa, a apresentação das formas canônicas e variantes demonstra caráter eminentemente normativo da língua francesa, pois a forma considerada variante é aquela introduzida pela Reforma Ortográfica de 1990¹¹⁰, sendo mantida a antiga como canônica.

Quadro 31 – Apresentação de exemplos de *type/token*

**contremaître, contremaîtresse ou
contremaitre, contremaitresse^o**

¹¹⁰ Para mais informações sobre a Reforma Ortográfica de 1990, consultar Béchenec e Sprenger-Charolles (2014).

contre-pointe ■ plur. contre-pointes ou contrepointe ° ■ plur. contrepointes ° n.f.

Fonte : OrtRob (2015, s.v. *contremaître*, s.v. *contremaitre*, s.v. *contre-pointe*, s.v. *contrepointe*)

Sobre a microestrutura, o caráter mais específico do dicionário, há uma construção mais simples. As principais informações apresentadas são:

- ortográficas: no próprio verbete e possíveis variantes;
- morfológicas: com apresentação da classe gramatical e das desinências de flexão de gênero e número. No caso dos verbos, é indicado também o modelo de conjugação, por meio da remissão ao quadro correspondente.

Quadro 32 – Apresentação de informações ortográficas e morfológicas

acquéreur, euse n.
acquisitif, ive adj.
acquitter v.tr. [conj. 1]
afro-beat ou afrobeat ° /it/ n. n.m. sing.

Fonte: OrtRob (2015, s.v. *acquéreur*, s.v. *acquisitive*, s.v. *acquitter*, s.v. *afro-beat*).

- pronúncia: presente em alguns verbetes, somente em palavras consideradas raras ou desconhecidas;
- sintática: essas informações são apresentadas em alguns casos, como a construção dos verbos, algumas colocações, com indicação de preposições que acompanham ou não os substantivos e adjetivos.
- semânticas: são muito reduzidas, por não ser realmente esse o objetivo do dicionário.

Quadro 33 – Informações fonéticas, sintáticas e semânticas

décubitus /dekybitys/ n.m
contribuer v.tr. ind. [conjug. 1] ➔ contribuer à (+n.) <i>contribuer au succès d'une entreprise</i> ➔ contribuer à (+ inf.) <i>ce film a contribué à le faire connaître</i>
dedans prép., adv. et n.m. ~ L'emploi de <i>dedans</i> comme préposition (<i>dedans la maison</i>) est vieilli.

→ La locution **en dedans** s'écrit sans trait d'union.

Fonte : OrtRob (2015, s.v. *décubitus*, s.v. *contribuer*, s.v. *dedans*).

Uma crítica que pode ser feita, mesmo que o objetivo principal do dicionário seja mais voltado ao desenvolvimento do conteúdo de forma, é a falta de marcas de uso, o que pode prejudicar um pouco seu manejo por aprendizes de FLE. As únicas marcas de uso presentes são com relação ao nível linguístico, com a marcação de gírias [*argots*] e as marcas de domínios específicos (cinema, agricultura, botânica, etc.).

4.2.4.6 Dictionnaire des Homonymes Larousse – DHomLar (2009)

O DHomLar (2009) é um exemplo ilustrativo de uma obra lexicográfica que trata de um fenômeno bastante discutido na lexicografia, a questão da homonímia. Segundo Zavaglia (2001), a homonímia é um fato problemático que obriga os lexicógrafos a estabelecer parâmetros e critérios muito específicos para a distinção entre formas homônimas e polissêmicas. Alguns lexicógrafos adotam o critério etimológico para diferenciar os dois fenômenos. Dessa forma, Zavaglia (2001) define que os homônimos são oriundos de diferentes étimos e deveriam ser lematizados separadamente.

No entanto, autores como Werner (1982) e Biderman (1984, 2000) afirmam que esse critério não é o suficiente. Biderman (2000) assinala que é interessante que seja associado o caráter semântico para o reconhecimento da homonímia, principalmente quando a língua é descrita de forma sincrônica.

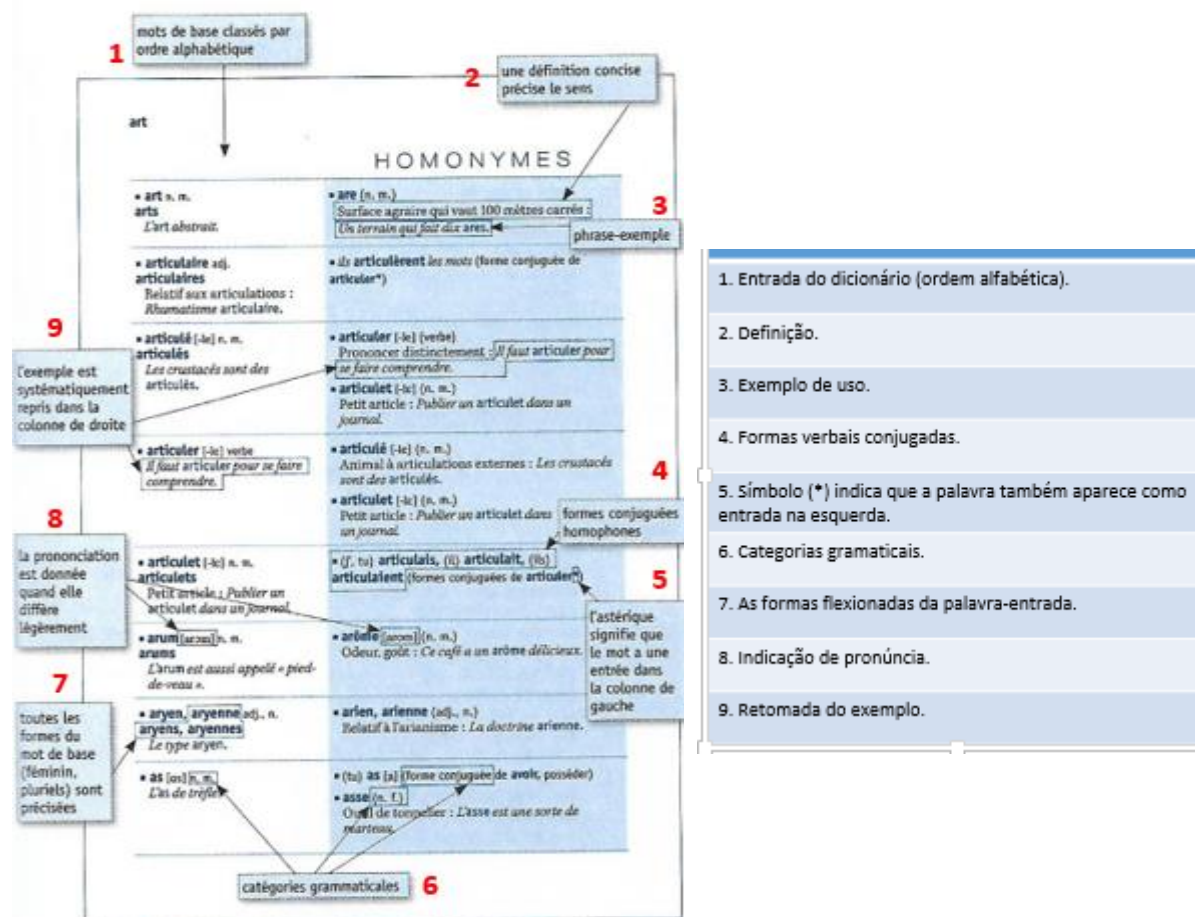
Segundo seu *Front Matter*, o DHomLar (2009) tem como objetivo apresentar:

- a) homônimos perfeitos: mesma pronúncia e grafia, significados diferentes;
Ex.: *goûter* [experimentar]/*goûter* [lanche];
- b) homônimos homófonos: mesma pronúncia, grafia e significado diferentes;
Ex.: *cent* [cem]/*sang* [sangue]/*il sent* [sente];
- c) homônimos homógrafos: mesma grafia, pronúncia e significado diferentes;
Ex.: *ils négligent* [negligenciam]/*je suis négligent* [negligente].

Para Bagueño Miranda (2019), essa opção por lematizar todas as alternativas homonímicas pode onerar um pouco a macroestrutura do dicionário, pois muitas possibilidades de lematização serão repetidas ao longo da obra. No entanto, o autor assinala que essa opção é muito positiva para aprendizes de língua estrangeira, pois esse material pode ser um ótimo

auxiliar na compreensão das particularidades fônicas e ortográficas da língua francesa. Para demonstrar o funcionamento do dicionário, é apresentada e descrita sua microestrutura, na Figura 28.

Figura 28 – Apresentação da microestrutura



Fonte: DHomLar (2009)¹¹¹.

Como demonstrado pela descrição de sua microestrutura, são disponibilizadas informações de ordem fonética, morfológica e semântica com o objetivo de viabilizar o maior número de recursos possíveis aos usuários do dicionário. A partir da compreensão de seu funcionamento, seu uso pode ser bastante frutífero para os aprendizes de FLE.

¹¹¹ As indicações numéricas e a tabela representada no lado direito foram inseridas para uma melhor compreensão do funcionamento da obra.

4.2.4.7 Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires – SynRob (2005)

Mais uma obra pertencente à Editora *Le Robert*, SynRob (2005) trata da questão da sinonímia. De acordo com as informações expostas em seu *Front Matter*, seus objetivos estão centrados em três pontos principais: evitar as repetições, encontrar palavras precisas e específicas para determinadas situações e enriquecer as produções por meio de um vocabulário variado. Ainda com relação ao seu *Front Matter*, não há a definição de um público específico. Essa pode ser apontada como uma carência dessa obra, uma vez que a questão do usuário é uma das variáveis que auxiliam a orientação e organização de todos os componentes de uma obra lexicográfica.

Com relação à seleção macroestrutural, esses critérios não são esclarecidos. De acordo com as informações propostas, a seleção foi realizada a partir do conjunto de palavras mais conhecidas e banais da língua francesa, mas sem que seja esclarecida a natureza dessa escolha.

Como pode ser observado na Figura 29, o verbo *abaisser* [abaixar] é dividido de acordo com as diferentes construções verbais apresentadas¹¹². Dentro dessas diferentes divisões, são mostradas suas acepções e assinalados os usos que não pertencem ao registro linguístico padrão, tal como *s'aplatir*, considerado um registro mais informal, a ser evitado em situações padrões de uso da língua.

Figura 29 – Apresentação do verbete

abaisser *v.tr.* 1 - **descendre** · **baisser** · rabattre · 2 - **diminuer** · amoindrir · rapetisser · réduire · 3 - **atténuer** · adoucir · affaiblir · amenuiser · amortir · diminuer · 4 - **affaiblir** · abattre · anéantir · dégrader · déprécier · dévaluer · écraser · soumettre · 5 - **humilier** · mortifier · rabaisser · ravalier

∞ **s'abaisser** *v.pron.* 1 - **descendre** · s'affaisser · 2 - **se plier** · se compromettre · se soumettre · s'aplatir *fam.* · 3 - **s'avilir** · déchoir · s'humilier

➔ **s'abaisser à** daigner · condescendre à

CONTR. élever | hausser | relever – accroître | amplifier | augmenter – exalter | glorifier – monter | se hausser

Fonte: SynRob (2005).

¹¹² Primeiramente, sua construção como um verbo transitivo, em seguida como um verbo pronominal e, por fim, um verbo pronominal associado à preposição “a”.

Uma observação que pode ser realizada com relação aos elementos microestruturais é a falta de exemplos relacionados aos sinônimos propostos. O que se tem é, em casos considerados pelos autores como confusos, o acréscimo de uma nota ao final do verbete. Nessa nota, são adicionadas informações relacionadas aos possíveis problemas de uso e compreensão dos verbetes propostos. No entanto, as notas, de forma geral, apresentam um caráter pouco esclarecedor. Além disso, não são dados exemplos de uso para cada um dos casos, conforme pode ser observado na Figura 30.

Figura 30 – Apresentação do verbete *an*

an *n.m.* 1 - **année** • 2 - [avec un âge]
printemps *littér.* • **balai** *fam.* • **berge** *fam.* • **pige** *fam.*



an, année

An et année peuvent s'échanger dans presque tous les contextes, désignant tous deux la même durée. Cependant, an s'impose pour marquer une date (*l'an 2000*) et l'âge (*une femme de quarante ans*), ainsi que dans des expressions figées (*le premier de l'an, bon an mal an*). On emploie plutôt année pour parler d'une période de douze mois qui commence à une date quelconque (*louer à l'année*) et systématiquement lorsqu'on évoque le contenu d'événements se déroulant dans ce laps de temps (*vivre une année difficile, une année de crise*) ou une période d'activité d'une durée de douze mois ou moins (*l'année scolaire*). An et année peuvent donc apparaître dans une même phrase : *elle avait vingt-deux ans l'année de son mariage*.

Fonte: SynRob (2005).

Esse comentário pode confundir o usuário, por não conter informações precisas quanto ao uso de uma ou outra palavra (*an/année*). Para que essa explicação fosse mais precisa, poderia ser mencionado que *an* [ano] pode ser usado acompanhado de todos os números até um milhão

e *année* [ano], por outro lado, com todas as outras expressões de quantidade¹¹³. Informações com relação a essas possíveis combinações lexicais auxiliam o usuário no momento da escolha entre as formas apresentadas, ainda mais no caso de um aprendiz de FLE, que precisa desses esclarecimentos para compreender melhor o funcionamento da língua estudada.

4.2.4.8 *Le Petit Larousse Illustré – PLa (2008)*

O PLa (2008) apresenta um *Front Matter* bem resumido com relação às explicações sobre seu funcionamento. Nesse componente, não são apresentadas informações sobre o público almejado, a seleção de lemas, a função do dicionário nem informações específicas quanto ao PCI e às convenções de representação utilizadas por ele.

Com relação aos usuários, é dito apenas que se destina aos usuários “que querem ter em mãos um dicionário verdadeiramente prático¹¹⁴” (PLa, 2007, p. 3). Sobre a seleção macroestrutural, as informações apresentadas pouco esclarecem os usuários. São especificados alguns critérios, tais como a valorização da cultura lexicográfica desenvolvida pela Editora Larousse e a inserção de novas medidas referentes às experiências lexicográficas desenvolvidas. No entanto, a apresentação desses fatos é realizada sem que seja proposta uma exemplificação, tornando a descrição pouco proveitosa para o consulente. Ainda que seja classificado como um dicionário enciclopédico, faz questão de apresentar os nomes próprios em uma lista acrescida ao *Back Matter* do dicionário, o que contribui para uma maior fluidez na consulta da obra.

Um ponto que chama a atenção é a falta de uma apresentação mais detalhada da microestrutura. A partir da leitura do *Front Matter*, que enfatiza durante todo seu desenvolvimento a valorização da tradição Larousse de dicionários, percebe-se que é esperado que o usuário já tenha algum domínio sobre essa tradição e já saiba como realizar a utilização da obra lexicográfica, não sendo necessária a apresentação dessas informações.

Como também foi observado no PRob (2007), o *Front Matter* é bastante extenso, pois apresenta elementos do tipo: resumo de pontos gramaticais, listas de prefixos e sufixos, relação de abreviaturas, simbologias e rubricas utilizadas durante a obra. Ao se pensar na função primordial do componente, que é amenizar as dificuldades do usuário, pode-se auferir que esse acúmulo de informações possa confundi-lo, em razão de dificultar o encontro das informações

¹¹³ Explicações retomadas de Grégoire e Kostucki (2012).

¹¹⁴ [qui veulent avoir sous la main un dictionnaire vraiment pratique].

realmente necessárias para uma boa utilização da obra em questão.

No que tange à análise quantitativa, foi observada a frequência dos lemas com a coleção Leipzig Corpora, o que levou a perceber que a lematização nem sempre é baseada em palavras usuais da língua francesa. Exemplos como *villégiaturer* (PLa, 2008) possuem uma frequência ínfima, não cabendo, portanto, sua presença na macroestrutura de um dicionário voltado ao uso cotidiano da língua. Essa argumentação se dá em razão de que no prefácio é apresentada a ideia de que “não acreditamos dever, pelo vão prazer de acumular vocábulos, conservar espaço para expressões que caíram em desuso¹¹⁵” (PLa, p. 03, 2008), levando a concluir que a inserção desses vocábulos não atende aos objetivos expressos pelo próprio lexicógrafo.

Em relação ao componente macroestrutural qualitativo, foi constatada a lematização de formas canônicas e variantes. De modo geral, a forma canônica traz as informações do verbete e a variante apresenta diretamente a remissão ao lema canônico. Essa é uma compreensão que deve ser construída pelo próprio usuário, pois não há uma indicação clara desse funcionamento. Além disso, em alguns momentos, a variante é apenas descrita ao lado da forma canônica, sem uma entrada específica¹¹⁶.

Quadro 34 – Apresentação de *type/token* no PLa (2008)

<p>ÉCRIVAILLER ou ÉCRIVASSER v.i. <i>Fam.</i>, péjor. Écrire des œuvres de qualité médiocre, écrire sans talent.</p>	<p>NIAQUE ou GNAQUE n.f. (du gascon gnaca, mordre). <i>Fam.</i> Cambitivité, mordant. ◊ <i>Fam.</i> Avoir la niaque, la volonté de vaincre.</p>
--	---

Fonte : PLa (2008, *s.v. écrivailleur*, *s.v. niaque*).

No verbete *s.v. écrivailleur*, pode-se compreender que o primeiro registro apresentado faz parte do registro linguístico familiar e a variante *s.v. écrivasser* pertence ao registro vulgar da língua. No entanto, no segundo exemplo, não fica clara a diferença entre os dois registros. Pode-se auferir que a distinção seja apenas por conta da ortografia, pois o registro que agora é considerado o canônico está mais distante da origem etimológica do termo. Por conta da falta de uma sinalização mais clara, não é possível afirmar que essa seja a razão.

Com relação aos nomes próprios, como dito anteriormente, são separados em uma organização independente. A separação entre comuns e próprios é feita por meio da inserção

¹¹⁵ [mais on n’a pas cru devoir, pour le vain plaisir d’accumuler les vocables, converser une place aux expressions tombées en désuétude].

¹¹⁶ Mais informações sobre a lematização de *type/token* no PLa (2008) são apresentadas no Quadro 10, p. 81.

da cor rosa das páginas, que marca o início da lista de nomes próprios. Sobre a lematização de compostos e derivados, o PLa (2008) mantém a tradição francesa, empregando a estrutura de nicho léxico, assim como o PRob (2007).

No que concerne à microestrutura, são percebidas algumas dificuldades na compreensão de simbologias e arranjos utilizados. Ainda que no *Front Matter* seja possível consultar as listagens de convenções e simbologias adotadas pela obra, essas informações podem ser um pouco difíceis de serem compreendidas por pessoas que não tenham o hábito do uso do dicionário. As informações apresentadas no componente são de caráter:

- a) ortográfico: a partir da apresentação do próprio verbete e de suas variantes, quando existirem;
- b) fonético: somente para alguns lemas, aqueles considerados como os mais difíceis de serem pronunciados;
- c) morfológico: são descritas as informações sobre a categoria de palavras e no próprio verbete são apresentadas as desinências para flexões de gênero e número;
- d) marcas de uso: são marcados os registros que não fazem parte do nível considerado padrão [*standard*] da língua; também são assinalados domínios específicos como *bot* (botânica);
- e) sintático: são apresentadas as construções verbais e algumas expressões usuais construídas a partir do lema;
- f) semântica: diferentes acepções são apresentadas com o uso de números cardinais; alguns lemas apresentam também exemplos de sinônimos e antônimos, mas não é algo que esteja presente em todos os lemas.

Ainda que não tenha sido apresentado um PCI, percebe-se que há uma preocupação na maneira de apresentação dos segmentos informativos, principalmente naqueles informativos de forma. Nesse sentido, existe a possibilidade de haver certa dificuldade de compreensão em relação à organização das informações por parte dos usuários que não tenham o hábito de consultar obras da Editora Larousse. Nota-se que os dois verbetes apresentados pelo Quadro 35 possuem simbologias como o triângulo invertido, por exemplo, que demanda uma compreensão mais apurada do usuário para que ele possa saber exatamente o uso dessa marca.

No caso do verbete *s.v. aplatir* [*achatar*], a organização das diferentes acepções respeita os diferentes comportamentos sintáticos do verbo, como verbo transitivo, intransitivo e pronominal. No verbete *s.v. aplatissement* [*achatamento*], as acepções organizam-se em torno de critérios de uso: compreende-se que a primeira acepção faz parte da língua padrão [*standard*], e a segunda diz respeito ao domínio da astronomia, tornando esse uso mais restrito.

Quadro 35 – Apresentação de verbetes no PLa (2008)

<p>APLATIR v.t. 1. Rendre plat, plus plat ; écraser qqch. 2. <i>Fam.</i> Dominer, humilier qqn. ◀ V. i. Au rugby, poser ou plaquer le ballon dans l'en-but.</p> <p>◀ S'aplatir v.pr. 1. Prendre une forme aplatie ; s'écraser. 2. Tomber, s'allonger sur le sol. 3. <i>Fam.</i> Adopter une attitude servile devant qqn.</p>
<p>APLATISSEMENT n.m. 1. Action d'aplatir ; fait de s'aplatir, d'être aplati. 2. ASTRON. Quotidien de la différence entre le rayon équatorial et le rayon polaire d'une planète, par le rayon équatorial de cette dernière.</p>

Fonte: Pla (2008, s.v. *aplatir*, s.v. *aplatissement*).

Com relação ao uso do dicionário pelos usuários almejados neste estudo, é visível a necessidade de uma preparação para que esses usuários possam compreender o funcionamento correto da obra. Isso porque muitas informações que podem contribuir para a recepção e produção escrita dependem de um uso mais amadurecido da obra lexicográfica.

4.2.4.9 Dictionnaire Hachette – Hac (2008)

O Hac (2008) apresenta um *Front Matter* rico em informações culturais e gramaticais. Por ser desenhado com a intenção de ser um dicionário enciclopédico, optou pela lematização de nomes próprios. Assinala, no entanto, que essa categoria de lemas será marcada em azul, para auxiliar o usuário na sua identificação.

A microestrutura do dicionário é representada no exemplo no Quadro 36. Nesses casos, percebe-se que o CF é restrito às categorias gramaticais e às marcas de gênero. Não são apresentadas informações sobre a pronúncia, o que pode ser considerado um ponto negativo, tendo em vista as especificidades da pronúncia em língua francesa para aprendizes da língua. O CS é ainda mais restrito, não são apresentadas as marcas de uso (somente no primeiro lema é assinalado o contexto técnico (*tech*) da palavra, os sinônimos, os antônimos e, por vezes, até mesmo a paráfrase explanatória é suprimida).

Quadro 36 – Exemplos de verbetes no Hac (2008)

<p>aérogel nm TECH Matériau dur, poreux, très léger, obtenu en séchant un gel sans détruire sa structure.</p>
<p>aérogénérateur nm Syn. de <i>éolienne</i>.</p>

murmurer v.i. **1.** Faire entendre un bruit de voix sourd et prolongé. **2.** Faire entendre une soude protestation, une manifestation peu explicite de mécontentement. **3.** *Litt.* Faire entendre un bruissement léger.

Hac (2008).

Ainda que o dicionário tenha uma apresentação atrativa aos usuários, com imagens e inúmeros quadros esquemáticos sobre aspectos culturais e gramaticais da língua, a perspectiva lexicográfica parece bastante artificial, haja vista a qualidade das informações apresentadas pela microestrutura e a falta de algumas informações essenciais, como a pronúncia, por exemplo, que pode auxiliar os aprendizes na recepção tanto escrita quanto oral.

Com relação aos apontamentos realizados, é possível apresentar algumas reflexões:

- 1) de forma geral, os dicionários franceses adotam a solução homonímica para sua organização, uma decisão que é positiva para o público de aprendizes;
- 2) o *Front Matter* apresentado pelas obras analisadas, com raras exceções, não funciona verdadeiramente como um guia para o usuário. Enquanto alguns são muito longos (PRob (2007)), outros são apresentados de forma muito breve sem que as informações necessárias sejam explicitadas (PLa (2008) e Hac (2008));
- 3) ainda que a maior parte dos dicionários apresente uma representação fonética de todas as palavras ou ao menos de palavras consideradas “as mais difíceis”, não são observadas as marcações sobre as sílabas tônicas das palavras, o que pode ser uma barreira para o aprendizado da pronúncia pelos aprendizes;
- 4) a preocupação com as convenções e regras da norma linguística fica evidenciada em obras que privilegiam essa descrição em detrimento do uso real da língua.

Neste capítulo, primeiramente, foram apresentados os componentes canônicos de uma obra lexicográfica e suas principais características. Com relação à macroestrutura, foram discutidos os critérios de análise quantitativa e qualitativa, que devem ser considerados para que seja construída uma avaliação eficiente desse componente. Sobre a microestrutura, é salientada a importância de que seja exibido de forma clara o conjunto de segmentos passíveis de figurar na construção dos verbetes, isto é, o PCI, definido pelo lexicógrafo de acordo com o usuário e a função da obra concebida. O terceiro componente é a medioestrutura, responsável pela relação interna entre as diferentes partes do dicionário. Sua função é primordial para que

seja realizada uma consulta eficiente ao dicionário, na qual o consulente encontre as informações almejadas. O último componente tratado é o *Front Matter*, sua principal função é organizar e especificar o conteúdo do dicionário, mediando a consulta do dicionário à obra.

Com base nessas características, são definidos e analisados os dicionários selecionados para a realização deste estudo. De forma breve, são apresentados alguns aspectos relevantes da lexicografia francesa, enfatizando a carência dessa tradição lexicográfica no que diz respeito aos dicionários de aprendizes. Na sequência, são expostos os seis parâmetros utilizados na seleção das obras lexicográficas presentes na taxonomia desenvolvida no capítulo 5. Como resultado da aplicação desses parâmetros, são elencados nove dicionários e são discutidas suas principais características, com base nos componentes canônicos dessas obras. No próximo capítulo, são discutidas as relações entre as obras selecionadas e as atividades de recepção e produção escrita.

5 O USO DO DICIONÁRIO EM ATIVIDADES DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

No presente capítulo, é realizada uma apresentação sobre os principais conceitos relacionados à competência escrita (recepção e produção) descritos pelo CECRL (2001), documento base na construção desta proposta de análise. Nesse exame, é demonstrada a deficiência desses critérios e a necessidade de sua complementação a partir das definições de Tagliante (2006) e Cüq e Gruca (2017) sobre as estratégias de leitura e os tipos textuais.

Na sequência, são retomados os usos do dicionário, já citados no capítulo dois (p. 49-50). Além disso, são introduzidos novos empregos: busca de sinônimos, consulta de definições, averiguação de padrões sintáticos, verificação do potencial dos exemplos, consulta de pós-comentários prescritivos e o emprego do dicionário em combinações de palavras (colocações e coligações).

Em seguida, são selecionadas atividades linguísticas de escrita em livros didáticos adotados por cursos de graduação em FLE. A partir desses exemplos, foi estabelecido um modelo de classificação dessas atividades com base nos critérios avaliativos retomados de Tagliante (2006) e Cüq e Gruca (2017). Por fim, é proposta uma relação entre essas atividades e os usos indicados do dicionário. Essas análises são realizadas como forma de embasar e enriquecer a classificação taxonômica proposta no próximo capítulo, que visa a afirmar a associação entre as atividades de escrita, os usos do dicionário e as obra disponíveis aos aprendizes de FLE.

5.1 As definições do CECRL (2001) sobre recepção e produção escrita

Nesse primeiro momento, são tecidas algumas observações no tocante aos conceitos de base propostos pelo CECRL (2001) em seus capítulos introdutórios. Essas observações são apresentadas como forma de destacar as principais contribuições e inconsistências reveladas pelo Quadro.

Seu primeiro capítulo funciona como uma carta de boas intenções, na qual são apresentados suas finalidades, seus objetivos, suas necessidades e seus principais usos. A compreensão dessa parte é importante para que seja possível depreender exatamente quais são as suas aspirações e o seu alcance com relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, por sua vez, é descrita a abordagem de ensino-aprendizagem

adotada para seu desenvolvimento (abordagem acional¹¹⁷). Ademais, são discutidos os conceitos-chave responsáveis pelo andamento dos próximos capítulos. Vilaça (2006) ressalta, no entanto, que a forma de apresentação desses conceitos é feita de maneira sucinta e pouco clara, dificultando e comprometendo a compreensão dos demais capítulos. Essa informação é muito relevante, na medida em que essa é uma das críticas mais recorrentes ao longo da progressão do CECRL (2001). Por muitas vezes, esse modelo de apresentação pouco esclarecedor deixa o leitor desorientado no momento de aplicação e retomada desses conceitos propostos. Esse aspecto destacado por Vilaça (2006) é observado na definição de tarefa:

A comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam atividades linguísticas e solicitam a competência comunicativa do sujeito. Na medida em que essas tarefas não são nem rotineiras, nem automatizadas, elas exigem o uso de estratégias pelo aprendiz na comunicação e na aprendizagem. Uma vez que sua realização passa pelas atividades linguísticas, essas tarefas demandam o processamento (pela recepção, produção, interação, mediação) de textos orais e escritos¹¹⁸.
(CECRL, 2001, p. 19)

De acordo com a leitura do trecho supracitado, nota-se uma grande imprecisão na definição do que é exatamente considerado como uma tarefa. Se, por um lado, há um esforço em estabelecer que uma tarefa vai muito além dos aspectos linguísticos, não se tem, no entanto, uma definição de quais são os outros fatores que devem ser considerados nessa definição. Ainda que seja realizada uma leitura mais abrangente do CECRL (2001) e nela sejam constatados mais aspectos relacionados à realização de uma tarefa, são ainda informações ambíguas que favorecem uma leitura pouco precisa das propostas do Quadro. Considerando que a noção de tarefa é um ponto central para sua aplicabilidade, esse aspecto pode gerar dificuldades no momento de seu uso na padronização de diferentes contextos do ensino-aprendizagem de línguas.

Vilaça (2006) destaca ainda o fato de que o capítulo, por ser considerado introdutório, não o exime de primar pela clareza na apresentação de seus conceitos principais. Na verdade, essa razão deveria até mesmo contribuir para que fosse realizada uma apresentação muito mais

¹¹⁷ Esse conceito foi apresentado no capítulo 3, p. 66.

¹¹⁸ [Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits.]

clara e precisa de conceitos importantes para que o Quadro sirva como base de implantação dos programas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No capítulo três são incluídos os níveis comuns de referência¹¹⁹ (conforme Figura 3, p. 51), considerados como uma das principais contribuições do Quadro, uma vez que um de seus principais objetivos é a criação de uma equivalência de proficiência linguística dentro dos diferentes países usuários das línguas europeias. Para Roschel Nunes e Lorke (2011), o Quadro pode ser considerado como uma alternativa de unificação dos diferentes sistemas de línguas em razão da delimitação de objetivos específicos para cada nível de aprendizagem.

Para essas autoras, esse é um dos maiores paradoxos apresentados pelo CECRL (2001): se seu uso é proposto como base de diversos cursos de línguas, livros didáticos e exames oficiais, como é possível que ele não apresente um caráter normativo? Segundo elas, dizer que o Quadro é somente um documento descritivo não é coerente com as suas propostas. Seu caráter normativo pode ser percebido na análise dos livros didáticos produzidos a partir de 2001, data de sua publicação. Ainda que esses manuais didáticos apresentem algumas particularidades, as semelhanças entre as diferentes coleções são muito mais visíveis¹²⁰.

Em seu quarto capítulo, é estabelecida a definição de parâmetros e categorias fundamentais para sua aplicabilidade em um contexto de ensino-aprendizagem de língua, a partir da descrição de categorias diversas relacionadas ao uso da língua, como as tarefas, as situações de comunicação, as estratégias e as atividades. Mesmo que essas definições figurem no Quadro, a grande responsabilidade relacionada à aplicação desses princípios fica sob a tutela dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o CECRL (2001), como não é possível estabelecer de forma exaustiva todos os aspectos fundamentais de uso da língua, são os seus usuários que devem fazê-lo:

Os desenvolvedores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões concretas muito precisas quanto ao conteúdo dos textos, dos exercícios, das atividades, dos testes, etc. Este processo não pode ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Nesse nível, as decisões estão e devem estar nas mãos dos

¹¹⁹ As noções referentes aos níveis de referência são retomadas nesse momento, haja vista sua relevância na elaboração e análise de atividades linguísticas. São esses níveis que fundamentam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas, levando em consideração as necessidades dos aprendizes e os objetivos de aprendizagem.

¹²⁰ Alguns pontos em comum: organização dos manuais didáticos em unidades de progressão, temáticas recorrentes (atividades de lazer, hábitos alimentares, meios de comunicação, etc.), formas avaliativas baseadas em exames oficiais franceses (principalmente os exames DELF – Diploma de Estudos de Língua Francesa e DALF – Diploma Aprofundado de Língua Francesa), entre outros.

práticos envolvidos que utilizarão seu julgamento crítico e criatividade¹²¹.
(CECRL, 2001, p. 40)

Nota-se que o CECRL (2001) almeja a aplicação de um modelo flexível de ensino, tendo em vista a diversidade de público atendida por esse material. Apesar de essa flexibilidade proporcionar uma maior autonomia aos profissionais concernidos pelo seu uso, ela pode, por vezes, ser interpretada como uma generalização exagerada, sem que seja possível uma aplicação adequada aos diferentes ambientes de implementação do Quadro.

No que diz respeito aos aspectos do contexto de uso da língua¹²², são definidos primeiramente, os domínios de uso, isto é, as esferas de interesse dentro das quais é organizada a vida social, de ordem privada, pública, profissional ou educativa. Em seguida, são definidas as situações de uso da língua, descritas em termos locais e temporais em que ocorrem, com pessoas e objetos inseridos no contexto de operações e acontecimentos realizados e, por fim, são considerados os textos orais e/ou escritos produzidos.

Além disso, são expostas as condições físicas que podem influenciar o uso linguístico (ruído no ambiente, clareza na pronúncia – no caso de interação oral, impressão de má qualidade e problemas de caligrafia em interações escritas) e as condições sociais, tais como o número de interlocutores, as relações sociais entre os participantes, etc. Ademais, são apresentados o contexto mental do aprendiz e de seu interlocutor, considerando as intenções ao dar início ao ato comunicativo, as necessidades que os levam à ação de comunicação e as condições da comunicação. São estabelecidos, ainda, os temas de comunicação, que são as áreas temáticas constituídas dentro dos domínios de comunicação. Como forma de exemplificar as noções descritas, é apresentado no Quadro 37 um exemplo de aplicação desses aspectos.

Quadro 37 – Exemplos do contexto de uso da língua

Domínio	Pessoal	Público	Profissional	Educacional
Lugares	- casa; - jardim; - espaço privado em um hotel;	- rua; - transportes em comum; - comércios; - consultórios médicos;	- escritórios; - usinas; - lojas; - sociedades de serviço;	- escolas; - universidades; - residências universitárias.

¹²¹ [Les concepteurs de programmes, les auteurs de manuels, les enseignants et les examinateurs devront prendre des décisions concrètes très précises quant au contenu des textes, des exercices, des activités, des tests, etc. Cette démarche ne saurait en aucun cas se réduire à un choix sur un menu. À ce niveau, les décisions sont, et doivent être, entre les mains des praticiens concernés qui feront appel à leur jugement et à leur créativité.]

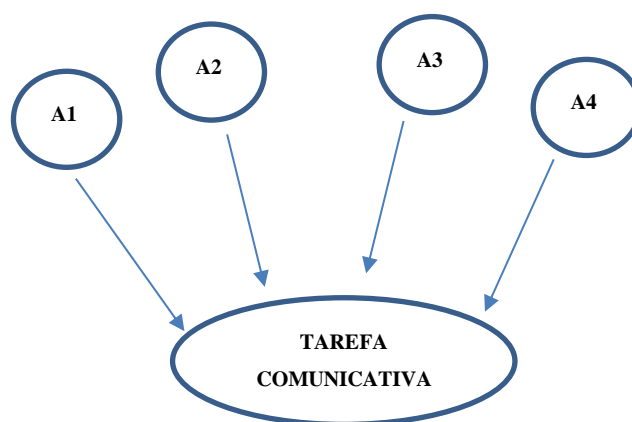
¹²² Para mais detalhes, consultar o CECRL (2001), p. 75.

Instituições	- família; - redes sociais;	- autoridades; - organismos públicos; - associações;	- empresas; - sindicatos;	- associações profissionais; - organismos de formação continuada;
Pessoas	- irmãos, irmãs; - tios, tias; - amigos;	- vendedores; - cidadãos; - polícia;	- empregadores; - funcionários; - colegas;	- professores; - estudantes; - profissionais administrativos;
Objetos	- decorativos; - equipamentos de lazer; - ferramentas;	- dinheiro; - documentos oficiais; - mochilas;	- máquinas industriais; - ferramentas para artesanato;	- uniformes; - computadores; - material escolar;
Eventos/ Acontecimentos	- festas familiares; - passeios; - visitas;	- audiências; - concursos; - jogos esportivos;	- conflitos sociais; - entrevistas; - vendas;	- problemas disciplinares; - início/fim das aulas; - férias escolares;
Atos	- cozinhar; - ler; - jogar;	- compras; - viagens; - lazeres;	- operações de produção; - aplicações tecnológicas; - gestão industrial;	- aulas; - conferências; - assembleias;
Textos	- jornais; - receitas; - e-mail pessoal;	- etiquetas; - passagens; - menus;	- regulamentos; - cartas comerciais; - sinalização (trânsito);	- manuais escolares; - resumos; - dicionários.

Fonte: Elaborado pela autora com base no CECRL (2001, p. 43).

Após a exposição desses aspectos do contexto linguístico, são conceituadas, escalonadas e exemplificadas as tarefas comunicativas, as estratégias e as atividades linguísticas. Conforme assinalado anteriormente, a falta de um conceito mais claro do que é uma tarefa ainda persiste. Esse aspecto dúbio também é observado com relação à definição de estratégias e de atividades linguísticas. De forma esquemática, a relação entre esses três conceitos é vista na Figura 31.

Figura 31 - Esquema de relação entre atividades, estratégias e tarefa comunicativa¹²³



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse esquema demonstra-se que os três conceitos são interdependentes. Assim, uma tarefa comunicativa é o resultado da realização de atividades linguísticas a partir do emprego de estratégias comunicativas. Essa ligação entre as atividades linguísticas e as tarefas pode ser percebida no exame da forma como os livros didáticos são organizados.

O manual didático *Alterego+ Niveau A1* (2012), por exemplo, é dividido em nove *dossiers* e cada um deles está subdividido em três *lições*. Ao longo dessas lições, são desenvolvidas diferentes atividades linguísticas de produção e recepção (oral e escrita) para que, ao fim de cada uma delas, o aprendiz seja capaz de realizar uma tarefa comunicativa, que englobe essas competências trabalhadas anteriormente.

A Figura 32 apresenta a proposta de tarefa pertencente ao dossiê 1 – lição 2. Essa tarefa consiste na produção de um cartão de identificação do grupo de aprendizes e na descrição de suas moradias. Antes dessa proposta de tarefa, os aprendizes realizaram atividades de recepção escrita de formulários de inscrição, recepção oral de diálogos sobre a solicitação de informações, recepção oral e escrita sobre questões de identidade, etc.

Figura 32 - Exemplo de tarefa final *Alterego+ Niveau A1*



¹²³ Dentro do esquema proposto, as atividades são representadas pelas letras A1, A2, A3, A4 e as estratégias são representadas pelas setas.

Fonte : Hugot, C. *et al.* (2012, p. 33).

Com relação às estratégias, seu objetivo principal é facilitar a realização de uma determinada tarefa comunicativa. O CECRL (2001, p. 107) define a estratégia como uma forma de maximizar a eficácia da ação do aprendiz durante sua realização.

Bourguignon (2012), com base em sua leitura do Quadro, produz uma definição de estratégia muito mais esclarecedora. Segundo essa autora, a estratégia é o gerenciamento que os aprendizes realizam em relação às restrições do contexto no momento da execução de uma tarefa. Essa autora acrescenta ainda que esse gerenciamento passa por uma reflexão sobre os conhecimentos e capacidades utilizados pelo aprendiz em uma situação não prevista. Ela também define as atividades linguísticas, que são em número de cinco (recepção oral, recepção escrita, interação, produção oral e produção escrita) e estão a serviço da realização de uma tarefa.

Tendo em vista o caráter mais prático deste estudo, a opção foi pela análise e seleção de atividades linguísticas. Essa decisão tem como base a compreensão de que elas são mais específicas, pois dizem respeito ao uso que o usuário faz de sua competência comunicativa para realização de uma tarefa. Outro aspecto favorável a essa decisão é o fato de que essas atividades linguísticas possibilitam uma observação mais centrada no desenvolvimento linguístico dos aprendizes, a partir do exame de itens concretos na construção de diferentes estratégias de comunicação.

Tendo essa definição esclarecida, são tratadas na sequência as minúcias concernentes ao desenvolvimento da competência escrita (recepção e produção), a partir de um exame detalhado sobre como o CECRL (2001) apresenta e exemplifica as atividades de escrita. Além disso, essas discussões são complementadas na medida em que não atendem suficientemente aos objetivos do trabalho desenvolvido.

5.1.1 A recepção escrita

Com relação à recepção escrita, o CECRL (2001) prevê uma exemplificação genérica e pouco esclarecedora, identificando de forma sucinta quatro diferentes atividades de leitura. De acordo com essa classificação, as atividades de leitura dividem-se em:

- a) ler para orientar-se;
- b) ler para informar-se;
- c) ler e seguir instruções;

d) ler por prazer¹²⁴.

Ainda que seja justificada a impossibilidade de uma descrição mais detalhada de atividades por conta do espaço limitado e da diversidade de públicos atendidos pelo material, essa categorização é bem mais breve se comparada até mesmo com a forma como a produção escrita é exemplificada¹²⁵. Esse fato assinala uma inconsistência na forma como as atividades de recepção escrita são categorizadas e exemplificadas. Além dessas breves informações, são também elencados os principais objetivos ligados à recepção de textos escritos:

- a) compreensão de uma informação global;
- b) compreensão de uma informação particular;
- c) compreensão de uma informação detalhada;
- d) compreensão de informações implícitas ao discurso¹²⁶.

Na realidade, esses objetivos demonstram indiretamente algumas estratégias de leitura¹²⁷, aplicadas conforme os diferentes objetivos do aprendiz ao realizar as atividades que visem ao desenvolvimento da competência de recepção escrita. No entanto, essa informação, a partir da apresentação proposta, não fica muito clara ao leitor do CECRL (2001). Além disso, são expostas as estratégias de recepção (oral e escrita) e seus respectivos escalonamentos dentro de diferentes níveis linguísticos (entre A1 e C2). Essas estratégias denotam a realização de duas ações. Primeiramente, a identificação e conhecimento do contexto da ação e a realização do processo apropriado¹²⁸.

Ainda que essas informações possam demonstrar alguns aspectos da recepção escrita, suas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de compreensão, bem como as possíveis dificuldades de leitura enfrentadas pelos aprendizes não são tratadas em nenhum momento pelo Quadro. Por serem estratégias metacognitivas, são difíceis de serem externadas no momento da realização de atividades concretas, sendo esse um ponto a ser aprofundado pelos adeptos ao CECRL (2001). Esse enfoque cognitivo não contribui de forma substancial e objetiva para uma análise mais detalhada das atividades linguísticas.

Segundo análise de Beacco (2007), não há uma uniformidade na compreensão do que

¹²⁴ Conforme CECRL, 2001, p. 54.

¹²⁵ No tocante à produção escrita, são propostas atividades mais concretas como preenchimento de formulários e questionários, escrita de artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc. No caso da recepção, são categorizadas as diferentes formas de leitura, de acordo com os diferentes objetivos: leitura para compreensão geral, leitura para compreensão de instruções, etc.

¹²⁶ Conforme CECRL, 2001, p. 54.

¹²⁷ Esse assunto é aprofundado na sequência da discussão.

¹²⁸ Esses processos são divididos em: planejamento, execução, avaliação e remediação [planification, exécution, évaluation e remédiation] (CECRL, p. 60).

seja especificamente o processo de leitura dentro da proposta do Quadro. Por conta desse posicionamento, entende-se que o CECRL (2001) emprega diferentes modelos de leitura, dependendo de qual for o real objetivo da atividade proposta. Em exame aos exemplos supracitados extraídos do Quadro, identifica-se uma abordagem interacionista da leitura.

Para Duran (2009), a concepção interacionista não enfatiza o papel do leitor ou do texto no momento da leitura, ela é construída por meio da interação entre leitor, autor e texto. Dessa forma, dependendo do objetivo da leitura, ora a perspectiva principal é a do texto, ora do autor, ora do leitor, variando conforme a necessidade estabelecida. Essas diferenças podem ser analisadas na Figura 33.

Figura 33 - Exemplos de atividades de recepção escrita *Alterego+ Niveau A1*

6 **Observez le document et répondez.**

1. Il s'agit :

- d'une lettre.
- d'une page de journal intime.
- d'un article de journal.

2. Qui écrit ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

7 **Relisez le document et complétez le tableau.**

Myriam écrit le...	Quels moments sont cités ?	Elle parle de quel jour ?
14 mai	hier ce soir ...	13 mai
16 mai
18 mai

3 **Lisez les paroles de la chanson.**

1. Relevez tous les mots relatifs à la saison, puis répondez.
Est-ce qu'on apprend beaucoup de choses sur la ville ?
Quel est le thème principal de la chanson ?

2. Trouvez quels sont les sens (la vue, le toucher, l'ouïe, l'odorat, le goût) évoqués et avec quels mots.

3. Relisez les paroles. Quel est le sentiment du narrateur pour la ville ? Justifiez votre réponse avec des extraits du texte.

Fonte: Hugot, C. *et al.* (2012, p. 90 e 128).

Na imagem da esquerda, são apresentadas atividades de recepção escrita que buscam a compreensão de informações específicas: qual é o gênero textual, quem é o autor do texto, quando ele foi escrito, onde e por quê. Dessa forma, compreende-se que a ênfase é dada ao texto, local onde as informações são apuradas de forma pontual. Na imagem da direita, é apresentada uma proposta de recepção escrita que, além da compreensão textual pontual, exige do leitor a compreensão de questões estéticas. A questão número três propõe uma análise dos sentimentos do narrador, o que exige do leitor uma compreensão mais apurada do estilo textual e de como são representados os sentimentos dentro do gênero estudado.

De forma sucinta, no que tange ao processo de recepção escrita, o CECRL (2001) estabelece de forma pouco evidente as atividades de leitura e seus respectivos objetivos. São propostos, além disso, quadros de escalonamento relacionando os diferentes níveis linguísticos e as habilidades dos aprendizes na realização das atividades de leitura.

Tendo em vista essas observações, verifica-se a necessidade de um maior aprofundamento de questões referentes ao desenvolvimento de atividades de recepção escrita. Para Tagliante (2006), as estratégias de leitura têm um papel fundamental no desenvolvimento do leitor em língua estrangeira. Segundo essa autora:

Ao trabalhar um documento escrito em sala de aula, o objetivo principal não é o entendimento imediato do texto, mas o aprendizado de estratégias de leitura cujo domínio deve, a longo prazo, permitir que o aluno deseje ler na língua-alvo, encontrar prazer em abrir e folhear um jornal ou um trabalho escrito em um idioma que não seja a língua materna¹²⁹.

(TAGLIANTE, 2006, p. 167)

Ao considerar as estratégias por essa perspectiva, as atividades linguísticas são uma forma de explicitá-las durante a realização da leitura de um texto. Para Cüq e Gruca (2017), essas diferentes estratégias devem ser introduzidas progressivamente nas aulas de língua estrangeira. De acordo com esses autores, essas ações envolvidas na leitura auxiliam a interação entre o aprendiz e o texto, possibilitando ao aprendiz um maior desenvolvimento de sua competência de recepção escrita. Como forma de aprofundar a discussão sobre o assunto, são especificadas as principais estratégias de leitura propostas por Tagliante (2006, p. 171) e Cüq e Gruca (2017, p. 157), que servem como critérios de análise de atividades de recepção escrita dos manuais didáticos abordados na continuidade da pesquisa.

- 1) Leitura¹³⁰ *repérage*¹³¹/*balayage*¹³²: segundo Tagliante (2006), consiste na compreensão de informações precisas do texto. Cüq e Gruca (2017) acrescentam que se trata de uma leitura seletiva praticada na vida cotidiana. Como exemplo, é possível mencionar: a busca de uma informação sobre o horário de um espetáculo em um *site* de informações, a procura de um horário de ônibus em um informativo do transporte público, etc.;
- 2) Leitura *écrémage*: conforme Tagliante (2006), é a compreensão de informações essenciais do texto, a partir da busca de palavras-chave que indicam o que é

¹²⁹ [Lorsqu'on travaille un document écrit en classe, l'objectif premier n'est pas la compréhension immédiate du texte, mais l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire en langue cible, de trouver du plaisir à ouvrir et feuilleter un journal ou un ouvrage écrit dans une autre langue que sa langue maternelle.] (TAGLIANTE, 2006, p. 167).

¹³⁰ A opção foi manter o termo original em francês, pois as traduções poderiam confundir o leitor.

¹³¹ Conforme Tagliante (2006).

¹³² Conforme Cüq e Gruca (2017).

importante ou novo no texto. É utilizada na definição do gênero textual e de sua função. De acordo com Cüq e Gruca (2017), é essa a técnica praticada ao percorrer um jornal e identificar quais são os artigos e assuntos interessantes para uma leitura posterior mais profunda;

- 3) Leitura *survol*: para Tagliante (2006), é a compreensão de informações gerais sobre um texto longo ou uma obra. Seu objetivo é identificar a ideia orientadora, o encadeamento dessas ideias, o plano adotado e a estrutura do conjunto. Enfim, é a seleção de passagens interessantes do texto, eliminando os detalhes.
- 4) Leitura *approfondissement/intensive*: de acordo com esses autores, é a leitura que visa à reflexão e à análise dos detalhes do texto na busca da memorização dos pormenores do texto;
- 5) Leitura *critique*: Cüq e Gruca (2017) a definem como a leitura integral de um documento, com detalhamento e precisão. Essa leitura pode conduzir a uma outra produção.

Cabe ressaltar que as estratégias podem ser empregadas de forma conjunta durante o momento da leitura. Essa separação estanque faz parte de um esforço didático que prioriza uma análise detalhada das diferentes atividades apresentadas, o que seria impossível sem essa separação¹³³. Tendo em vista essa classificação de diferentes estratégias de leitura, são analisadas em seguida, no tópico 4.3, as atividades de recepção escrita de livros didáticos previamente selecionados.

5.1.2 A produção escrita

No que diz respeito às atividades de produção escrita, o CECRL (2001), primeiramente, exemplifica algumas atividades como:

- preenchimento de formulários e questionários;
- produção de artigos para revistas, jornais e boletins informativos, etc.;
- criação de cartazes;
- redação de relatórios, de notas de serviço, etc.;

¹³³ Esse uso em conjunto das estratégias é observado durante a análise, uma vez que um mesmo texto pode ser a base de diferentes atividades linguísticas e que, por consequência, apresentam o uso de diferentes estratégias de leitura. Assim, essa característica, mesmo que de forma indireta, pode ser observada durante a análise das atividades selecionadas.

- anotações para repasse posterior;
- registro de mensagens ditadas, etc.;
- escrita de textos livres;
- redação de cartas pessoais ou profissionais, etc.

Assim como na recepção escrita, essa exemplificação é seguida de um escalonamento de capacidades dos aprendizes em diferentes níveis para a realização das atividades. Por fim, são apresentadas as estratégias de produção e seu ordenamento em diferentes níveis linguísticos. Para exemplificar essa organização, são reproduzidos no Quadro 38 os conhecimentos e habilidades esperados em aprendizes intermediários (B1 e B2) com relação às suas produções escritas.

Quadro 38 – Escala avaliativa da produção escrita geral

B2	Pode escrever textos claros e detalhados sobre uma grande variedade de assuntos relacionados à sua área interesse, sintetizando e avaliando informações e argumentos recuperados de várias fontes ¹³⁴ .
B1	É capaz de escrever textos articulados simples sobre assuntos variados em seu domínio, vinculando uma série de elementos discretos em uma sequência linear ¹³⁵ .

Fonte: CECRL (2001, p. 51).

A maneira global como as habilidades e os conhecimentos são descritos não auxilia o estabelecimento de fatores importantes que contribuam em um desenvolvimento mais eficiente das atividades de produção escrita. Os cinco conceitos que compõem uma produção escrita, estabelecidos por Albert (1998), ajudam com mais precisão na definição dos diferentes níveis de produção:

- a) componente linguístico: competência lexical, competência gramatical (morfologia, sintaxe), competência semântica, competência ortográfica;
- b) componente referencial: “conhecimentos dos domínios de experiência e dos objetos do mundo¹³⁶”;
- c) componente sociocultural: “conhecimento e apropriação de regras sociais e de normas de interação entre os indivíduos e as instituições, conhecimento da história cultural¹³⁷”;

¹³⁴ [Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.] (CECRL, 2001, p. 51).

¹³⁵ Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire (CECRL, 2001, p. 51).

¹³⁶ [connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde] (Moirand, 1982).

¹³⁷ [connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle] (Moirand, 1982).

- d) componente cognitivo: aplica os processos de constituição do saber e os processos de aquisição/aprendizagem da língua;
- e) componente discursivo (ou pragmático): capacidade de produzir um texto correspondente a uma situação de comunicação escrita.

Dessa forma, a produção escrita é considerada como uma atividade multifacetada, que exige do aprendiz a mobilização de diferentes processos e estratégias¹³⁸. Com relação ao componente linguístico, a noção de gênero discursivo é uma das formas de organização que auxilia no tratamento desses diferentes elementos. Segundo Chantal e Laurens (2016), os gêneros textuais caracterizam-se pela presença de regularidades representativas que permitem agrupá-los. A partir desse entendimento, esses grupos contribuem para uma análise mais detalhada de seus componentes. Na grade realizada por Tagliante (2016) e tomada como base nesta análise, são os critérios de tipologia textual, elementos lexicais, elementos sintáticos e articulatórios os pontos de análise para as atividades de produção escrita coletadas. Esses critérios são descritos no Quadro 39.

Quadro 39 – Análise das características dos tipos textuais

Tipo dominante	Léxico	Sintaxe	Articulação
1. Descritivo Construído com indicadores espaciais.	Caracterização de objetos, lugares e personagens, através do uso de adjetivos e substantivos de qualidade e quantidade.	Predominância de verbos no presente e no pretérito imperfeito do indicativo. Verbos importantes: ser/estar, ter, dever, ser necessário ¹³⁹ .	Indicadores temporais e espaciais: na frente, atrás, antes, depois, no exterior, ao lado de, etc. ¹⁴⁰ .
2. Narrativo Construído em um eixo temporal.	Caracterização de personagens, lugares e momentos: quem, o que, onde, quando e com qual objetivo.	Presente, futuro, pretérito imperfeito, pretérito perfeito ¹⁴¹ do indicativo e tempos compostos.	Indicadores temporais: há um ano, de noite, no dia seguinte, por volta de dez horas, no ano passado, etc. ¹⁴² .

¹³⁸ Alguns autores realizam uma descrição dos processos envolvidos no desenvolvimento da produção. Como o objetivo da presente pesquisa não abrange esse assunto, recomenda-se a leitura de Cédlová (2013) e Aslim-Yetis (2008), por exemplo.

¹³⁹ [être, avoir, devoir, falloir] (Tagliante, 2006, p. 174).

¹⁴⁰ [devant, derrière, avant, après, à l'extérieur, à côté de, etc.] (Tagliante, 2006, p. 174).

¹⁴¹ Na língua francesa, o pretérito perfeito possui duas formas: uma simples (passé simple), mais usada em registros escritos; e uma forma composta (passé composé), mais utilizada em registros orais.

¹⁴² [il y a un an, de nuit, le jour suivant, vers dix heures, l'année dernière, etc.] (Tagliante, 2006, p. 174).

3. Informativo Apresenta informações de interesse particular ou geral.	Apresentação de informações em anotações, pareceres, circulares, etc.	Retomadas anafóricas múltiplas pelos demonstrativos e pronomes. Formas impessoais e marcas do destinatário.	Articuladores: tudo isso, à parte isso, além disso, quanto a, ainda que, sem contar que... ¹⁴³
4. Explicativo Propõe uma resposta ou uma solução a uma questão formulada de forma explícita ou implícita.	Apresenta um vocabulário objetivo e didático, frequentemente relacionado ao universo científico.	Presente, pretérito imperfeito. Retomadas anafóricas múltiplas por demonstrativos e pronomes. Marcas do destinatário.	Articuladores cronológicos: primeiramente, em seguida, enfim... ¹⁴⁴ Expressões de encadeamento: é verdade que, isso posto, etc. ¹⁴⁵ .
5. Injuntivo Dar conselhos, receitas, ordens, recomendações.	Léxico específico da ação a ser realizada.	Verbos no modo infinitivo ou imperativo. Formas impessoais. Marcas do destinatário.	Indicadores de ordem das ações: em primeiro lugar, num primeiro momento, em seguida, depois, após, enfim, para terminar, etc. ¹⁴⁶ .
Argumentativo Tenta convencer ou persuadir para provocar uma ação, desenvolvendo argumentos estruturados.	Léxico da apresentação de fatos ou de problemas. Justificativa. Explicação	Causa e consequência Hipótese.	Indicadores da ordem de ideias: por um lado, por outro lado, aliás, passamos agora a, além disso, em conclusão ¹⁴⁷ . Indicadores de certeza: consequentemente, portanto, sem dúvida... ¹⁴⁸ Indicadores de oposição ou restrição: no entanto,

¹⁴³ [tout cela, à part ça, en plus de, quant à, outre que, sans compter que...] (Tagliante, 2006, p. 174).

¹⁴⁴ [tout d'abord, ensuite, enfin...] (Tagliante, 2006, p. 174).

¹⁴⁵ [il est vrai que, cela posé, etc.] (Tagliante, 2006, p. 174).

¹⁴⁶ [en premier lieu, dans un premier temps, ensuite, puis, après, enfin, pour terminer, etc.] (Tagliante, 2006, p. 173).

¹⁴⁷ [d'une part, d'autre part, par ailleurs, passons maintenant à, de plus, en conclusion.] (Tagliante, 2006, p. 173).

¹⁴⁸ [par conséquent, donc, certes...] (Tagliante, 2006, p. 173).

			<p>todavia, em contrapartida...¹⁴⁹ Indicadores de alternância: seja, senão, o primeiro...¹⁵⁰ Indicadores de ilustração: isto é, por exemplo, tomemos o caso de...¹⁵¹</p>
--	--	--	---

Fonte: Tagliante (2006, p. 174).

Conforme as características descritas no Quadro 38, não se pode falar em tipos textuais de maneira categórica, pois não há um tipo textual exclusivamente informativo ou explicativo, por exemplo. Nessa abordagem, a visão é que existem traços dominantes de um ou de outro tipo textual reconhecidos a partir de características linguísticas mais pontuais (uso de léxico específico, tempos verbais característicos, etc.). A separação proposta serve de base para a realização da análise das atividades de recepção escrita selecionadas.

5.1.3 Os gêneros e tipos textuais na escrita

A finalização do capítulo 4 do CECRL (2001) fornece uma listagem de gêneros textuais sugeridos, preferencialmente, para a elaboração das atividades comunicativas. Como exemplo, é possível citar o uso de:

- livros de ficção e não ficção;
- revistas e jornais;
- manuais de instruções;
- manuais escolares;
- histórias em quadrinhos;
- brochuras e prospectos;
- material publicitário;
- sinalizações e avisos públicos;
- letreiros em estabelecimentos comerciais;
- embalagens e etiquetas de produtos;
- dicionários (bilíngues, monolíngues), *thesauri*.

¹⁴⁹ [toutefois, cependant, néanmoins, en revanche...] (Tagliante, 2006, p. 173).

¹⁵⁰ [soit, ou bien, le premier...] (Tagliante, 2006, p. 173).

¹⁵¹ [c'est-à-dire, par exemple, prenons le cas de...] (Tagliante, 2006, p. 173).

De acordo com Cani e Vilella Santiago (2018), o CECRL (2001) foi desenvolvido antes de muitas das transformações e interações tecnológicas da comunicação vivenciadas na última década. Para essas autoras, ainda que o Quadro traga a ideia de gêneros textuais em sua concepção, essa percepção é restrita aos gêneros escritos ou falados, sem que sejam considerados os gêneros multimodais, em que o significado se realiza por mais de um código semiótico (texto escrito, imagem estática, vídeo, áudio etc.), perdendo-se a oportunidade, por exemplo, de contemplar um dos aspectos relevantes desses textos: a utilização de imagens para a comunicação¹⁵².

Dessa forma, a descrição dos gêneros desenvolvida pelo Quadro é vista como antiquada, tendo em vista que o quadro já tem praticamente vinte anos de existência, o que o faz não contemplar novas preocupações sobre gêneros¹⁵³ ou não estar alinhado com os gêneros que emergem na sociedade. Isso porque a perspectiva de trabalho com gêneros requer acompanhamento das práticas sociais que servem de propulsão para certos tipos de texto, sendo necessária constante atualização das propostas de trabalho com gêneros a fim de contemplar os que surgem, deixando a menção do texto significativa em relação aos usos sociais de determinadas épocas. Uma possibilidade interessante seria a implantação de hipertextos que pudessem direcionar os usuários a outros exemplos de atividades, o que acarretaria uma atualização considerável dos exemplos, sem que isso exigisse uma grande mudança estrutural na organização do texto.

Outro aspecto relacionado aos gêneros textuais que cabe ser ressaltado é o predomínio de exemplos de gêneros relacionados ao domínio profissional. Ainda que o CECRL (2001) apresente outros domínios considerados preferenciais¹⁵⁴, não é possível constatar a mesma preocupação em exemplificar de maneira mais plural os gêneros textuais atinentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, os gêneros são apresentados de maneira muito global.

Com relação aos aspectos discutidos neste capítulo, foi elaborado o Quadro 39, que resume quais são as principais propriedades empregadas para a construção de nossa análise no que diz respeito às atividades de recepção e produção escrita.

¹⁵² No presente trabalho, não será aprofundado o conceito de multimodalidade. Para mais informações sobre as discussões sobre gêneros multimodais, consultar Dionísio (2005, 2011).

¹⁵³ Ainda que tenha sido realizado um complemento ao CECRL (2001), não houve nenhum desenvolvimento complementar relacionado aos exemplos de gêneros apresentados.

¹⁵⁴ Domínios privado, público, profissional e educativo.

Quadro 40 – Proposta de avaliação para as atividades analisadas

Recepção escrita	Produção escrita
<p>Conceito de atividade linguística: é “o exercício da competência de comunicar-se linguisticamente, em um domínio determinado, para tratar (receber e/ou produzir) um ou mais textos com o objetivo de realizar uma tarefa¹⁵⁵”.</p>	
<p>Níveis linguísticos: nessa análise, o foco será nos usuários independentes (B1 e B2), tendo em vista o público-alvo. Esses usuários são definidos de acordo com as características apresentadas abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • B1: Pode compreender os pontos essenciais, se uma língua clara e <i>standard</i> é utilizada no tratamento de assuntos familiares no trabalho, na escola, nas atividades de lazer, etc. É capaz de tratar da maior parte das situações encontradas em viagens em uma região na qual sua língua de aprendizado é falada. Pode produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares em seus domínios de interesse. É capaz de relatar um acontecimento, uma experiência ou um sonho, descrever uma esperança ou um objetivo e expor brevemente razões ou explicações sobre um projeto ou uma ideia¹⁵⁶. • B2: Pode compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos em um contexto complexo e, além disso, compreender uma discussão técnica em sua especialidade. É capaz de comunicar-se com um grau de espontaneidade e facilidade tal qual um locutor nativo, sem a presença de tensão durante a comunicação. Pode expressar-se de forma clara e detalhada sobre uma grande variedade de assuntos, emitir seu ponto de vista sobre um tema atual e expor as vantagens e inconvenientes de diferentes possibilidades¹⁵⁷. 	

¹⁵⁵ [...]l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.] (CECRL, 2001, p. 15).

¹⁵⁶ [Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.] (CECRL, 2001, p. 25).

¹⁵⁷ [Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour

<p>Estratégias de leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura <i>repérage/balayage</i>: leitura seletiva; 2. Leitura <i>écrémage</i>: busca de palavras-chave; 3. Leitura <i>survol</i>: identificação da ideia orientadora do texto; 4. Leitura <i>approfondissement/intensive</i>: leitura reflexiva e analítica; 5. Leitura <i>critique</i>: leitura detalhada e precisa. 	<p>3. Tipos textuais predominantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto descritivo: indicadores espaciais; 2. Texto narrativo: indicadores temporais; 3. Texto informativo: informações gerais ou particulares; 4. Texto explicativo: resposta a uma questão; 5. Texto injuntivo: aconselhar e recomendar; 6. Texto argumentativo: persuadir ou convencer.
<p>Gêneros textuais: conforme Bronckart (1997), são concebidos como diferentes tipos de texto para diferentes fins.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 O uso do dicionário

Conforme ponderações elaboradas nos capítulos 1 e 2, uma dimensão pouco tratada no ensino-aprendizagem do FLE é o uso do dicionário e sua relação com as atividades linguísticas propostas. No capítulo 1, foi demonstrado, a partir de exemplos, que o CECRL (2001) não apresenta informações precisas em relação ao uso do dicionário na realização dessas atividades¹⁵⁸. Foram também listados brevemente alguns usos normalmente apontados para o dicionário (p. 49 e 50). Com o objetivo de desenvolver essa proposta, são expostos a seguir os usos do dicionário de forma mais detalhada. Com relação ao seu emprego é proposta:

- 1) Verificação ortográfica: de acordo com Daigle et Mentions-Gelet (2013), a ortografia corresponde a um componente da atividade escrita e diz respeito à produção adequada, conforme as normas, da sequência de letras que constitui a palavra. Allal (1997) distingue dois conceitos de ortografia no âmbito do ensino-aprendizagem: a ortografia lexical e a ortografia gramatical¹⁵⁹. No que diz respeito

l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.] (CECRL, 2001, p. 25).

¹⁵⁸ Conforme capítulo 1, página 48, Quadro 5.

¹⁵⁹ Segundo Allal (2007), a ortografia lexical representa as correspondências entre fonemas e grafemas que intervêm na transcrição precisa das palavras escritas e compreende os componentes morfêmicos lexicais e os aspectos ideográficos. A ortografia gramatical, por sua vez, refere-se à produção de morfemas flexionais que marcam as relações entre os constituintes de uma ou várias frases. De acordo

à ortografia lexical¹⁶⁰, autores como Fayol e Jaffré (2008) a consideram um desafio para os aprendizes de FLE, tendo em vista as particularidades do código ortográfico francês. Como forma de demonstrar essas particularidades, são apresentados dois exemplos que causam dúvidas aos aprendizes e exemplificam possíveis usos do dicionário nesse campo;

- a) Marcas fonológicas inaudíveis: na língua francesa, a maioria das consoantes finais são apagadas no momento da pronúncia, o que pode aumentar a inconsistência e a opacidade do código ortográfico francês. Exemplos de palavras que não têm a consoante final pronunciada: *tabac*, *canard*, *chocolat*¹⁶¹, etc. Nesse caso, a busca por informações em dicionários que apresentem a transcrição fonética em sua microestrutura pode ser relevante (DRobCLE (1999) e MRob (1998), por exemplo) e mais especificamente em um dicionário ortográfico, como o OrtRob (2015);
- b) Diferença entre o *h muet* [h mudo] e o *h aspiré* [h aspirado]: um *h* chamado de *muet* [mudo] não é pronunciado e não apresenta reflexo na pronúncia, tampouco em outras palavras que o acompanham. No entanto, o *h* chamado de *aspiré* [aspirado], mesmo que não apresente diferenças de pronúncia, interfere em outros fenômenos ortográficos. Ele impede a *élision* [elisão] e a *liaison* [ligação], por exemplo¹⁶². Ainda que foneticamente a letra *h* não apresente mudanças sendo *muet* ou *aspiré*, sua interferência em outros fenômenos ortográficos justifica a importância de sua distinção no momento da realização de uma atividade de escrita. Dicionários como o Prob (2007) e o DRobCLE (1999) indicam o *h aspiré*¹⁶³ com asterisco na entrada, facilitando o reconhecimento de suas especificidades;

com Dalpé *et al.* (2010), diz respeito à aplicação de regras gramaticais, tais como o acordo em gênero e número.

¹⁶⁰ A ortografia gramatical é tratada nos dois próximos empregos propostos.

¹⁶¹ Tabaco, pato, chocolate.

¹⁶² A *élision* [elisão] é a supressão da vogal final de uma palavra, quando a seguinte palavra começa por vogal ou *h* mudo e é indicada por um apóstrofo (*l'amour*, *l'homme* [o amor, o homem]). No caso em que o *h* seja considerado *aspiré* [aspirado], tem-se: *la haine* [o ódio] e *le héros* [o herói]. A *liaison* [ligação] ocorre quando as consoantes finais, mudas diante de outra palavra que inicie por consoante, são pronunciadas, por vezes, diante de uma palavra que inicie por vogal ou *h* mudo: *les amours* [lezmour] e *les hommes* [lezhomme]. No caso do *h aspiré* [aspirado], essa junção entre as duas palavras é proibida.

¹⁶³ Como essa diferença entre a letra *h* é de cunho histórico, a consulta de um dicionário, por exemplo, torna-se imprescindível para que o aprendiz possa verificar essa informação.

- 2) Busca de informações sobre marcas nominais de número e gênero: para Bogaert (2016), a morfologia nominal é uma das partes mais difíceis do FLE. Dessa forma, o autor argumenta que não se surpreende com o fato de os aprendizes errarem muito nesse quesito. Além da diferença já comentada entre o oral e o escrito – que influencia fortemente as flexões de número –, a flexão do gênero feminino tem uma aquisição bem mais tardia que seu equivalente masculino, em razão da sua complexidade e dificuldade de automação (BARTNING, 2000). Com relação à flexão de número na escrita, de maneira geral, é a letra *s* que marca o plural na língua francesa. Em alguns casos, esse plural pode ser marcado pela letra *x* ou até mesmo pela ausência de uma marca específica. Quando a perspectiva observada é oral, frequentemente, essas marcas não são audíveis, o que por vezes dificulta sua assimilação no momento da escrita. Ainda que essa regra de flexão pareça simples, não são raras as exceções existentes para cada uma dessas regras apresentadas¹⁶⁴. No que concerne à flexão de gênero, a regra geral consiste no acréscimo da vogal *e* ao masculino da palavra. No entanto, muitas são as exceções, dependendo da letra final da palavra. No caso dos adjetivos, por exemplo, a letra final *f* transforma-se em *ve* para a forma feminina (*veuf* – *veuve*). É possível mencionar também que os adjetivos masculinos terminados em *x* são transformados em *se* no feminino por conta da flexão de gênero (*heureux* – *heureuse*). Nesse aspecto, dicionários como o DRobCLE (1999) e PLa (2008), que costumam marcar essas formas flexionadas em sua macroestrutura, são muito eficientes para essa categoria de consulta¹⁶⁵;
- 3) Procura de flexões verbais e questões relacionadas às conjugações verbais: de acordo com uma pesquisa realizada por Gerolimich e Stabarin (2007), foi constatada uma grande variedade de estudos sobre a morfologia verbal em língua francesa. No entanto, esses estudos não repercutem muito no ensino-aprendizagem de FLE. O que ocorre, segundo essas autoras, é uma manutenção do ensino tradicional do *site* verbal, tendo por principal critério a desinência do infinitivo, dificultando uma maior sistematização das flexões verbais. Na perspectiva de Surcouf e Giroud (2017), “para o aprendiz, o problema essencial reside no grande número de formas que devem ser memorizadas para cada verbo, os mais frequentes sendo os mais variáveis” (2017, p. 59). Ao considerar essas dificuldades representadas pelas

¹⁶⁴ Para mais informações, consultar Grevisse e Goose (2011).

¹⁶⁵ Um exemplo foi apresentado no capítulo 3, Quadro 11 (p. 81).

flexões verbais, dicionários que apresentem de forma clara as flexões verbais variantes em sua macroestrutura e informem os aprendizes sobre diferentes empregos dessas formas, como o DRobCLE (1999), por exemplo, são um importante instrumento pedagógico de apoio.

- 4) Pesquisa sobre as marcas de uso de palavras: ainda que o assunto marcas de uso envolva uma série de variáveis, é tratado especificamente nos registros de língua, pois esses são responsáveis pela diferenciação entre os diferentes graus de formalidade e situações de comunicação. Segundo Gadet (2003), os registros de língua podem ser divididos em quatro categorias: *langue soutenue* [erudita], *standard* [usual], *familière* [familiar] e *vulgaire* [vulgar], em um nível decrescente de formalidade. Esses diferentes registros linguísticos podem ser reconhecidos em vocabulário específico. No caso da palavra homem [homme], algumas formas da mesma palavra podem ser observadas dentro dos diferentes registros: *soutenu/standard: homme*, *familier: mec* [cara] e *vulgaire: kem* [cara]. Dicionários como DRobCLE (1999), MRob (1998), SynRob (2005) e DCombRob (2007) apresentam em várias entradas informações sobre as marcas de uso. No caso do OrtRob (2015), as marcas de uso também estão presentes, mas de maneira um pouco diferente. Nesse dicionário, a preocupação é com o registro de particularidades da escrita, como reformas ortográficas (normalmente são apresentadas as duas formas, antes e depois da reforma). Além disso, são feitas observações com relação aos registros muito antigos da língua¹⁶⁶;
- 5) Busca de sinônimos: nesse caso, a busca por essa informação em dicionários de sinônimos específicos é o mais recomendado. Como exemplo, é apontado o SynRob (2005);
- 6) Consulta de definições: essa é considerada uma das funções primordiais de um dicionário, a busca de informações que auxiliem na elucidação do significado de uma palavra desconhecida. Uma boa estratégia é a realização de uma pesquisa em mais de uma obra lexicográfica, para que seja possível estabelecer uma comparação entre as diferentes acepções apresentadas. Dicionários como PLa (2008), Hac (2008) e PRob (2007) podem ser usados na pesquisa;
- 7) Averiguação de padrões sintáticos: segundo um estudo realizado por Dubois, Kamber e Dekens (2013), a análise de um *corpus* formado por textos produzidos

¹⁶⁶ Para a consulta de exemplos, capítulo 3, Quadros 30 e 31, p. 119.

por aprendizes de FLE do nível B1, de origem diversa, demonstrou que a aplicação da regra de base de acordo com o particípio passado nas formas compostas do passado com o auxiliar *être* [ser/estar] é um grande problema encontrado pelos aprendizes – ainda que a regra seja considerada simples pela maioria dos professores. Além dessa questão do acordo, há a questão da escolha do auxiliar, que pode ser *être* [ser] ou *avoir* [ter], o que também é fonte de dúvida para os aprendizes. Tendo em vista esses exemplos, dicionários como DRobCLE (1999) e MRob (1998) ilustram de forma precisa essas necessidades dos aprendizes;

- 8) Verificação do potencial dos exemplos: conforme Farias (2008), o fato de um dicionário oferecer exemplos não é o suficiente para que ele seja considerado uma boa obra lexicográfica. Assim, a autora desenvolve critérios para que o exemplo se torne um fato discreto e discriminante¹⁶⁷ na microestrutura dos dicionários. De acordo com o critério funcional, Farias (2008) apresenta recomendações de exemplos para a recepção e para a produção. O Quadro 40 mostra essas indicações da autora.

Quadro 41 – Propostas de exemplos

Recepção	Produção
<p>- Substantivos concretos e adjetivos qualificativos: a autora sugere, por exemplo, que sejam utilizadas informações enciclopédicas, informações relacionadas à função, à utilidade, à forma, enfim, todas as informações que possam auxiliar o usuário na compreensão do verbete.</p>	<p>- Adjetivos relacionais: a autora sugere a apresentação de sintagmas nominais para que o usuário possa, além de produzir os adjetivos, saber em quais contextos eles podem ocorrer.</p>
<p>- Substantivos abstratos de ação: nesse caso, os exemplos devem</p>	<p>- Verbos: nesse caso, é importante que os integrantes da oração apareçam</p>

¹⁶⁷ Segundo Bugueño Miranda e Farias (2006), a informação discreta é definida como uma informação relevante para o usuário do dicionário. A informação é considerada discriminante, por sua vez, se permite que o leitor possa aproveitá-la no momento do uso do dicionário ou para o desenvolvimento de algum conhecimento linguístico.

<p>incorporar elementos-chave que permitam ao usuário identificar se a acepção apresentada pelo substantivo representa o início, o processo ou o resultado de uma ação.</p>	<p>destacados, que as preposições adequadas sejam indicadas e que sejam apresentados períodos simples em ordem direta, para facilitar a reutilização da estrutura por parte do usuário.</p>
---	---

Fonte: Farias (2008, p. 116 – 119).

- 9) Consulta de pós-comentários: Farias (2011) retoma de Wiegand (1989) a definição de pós-comentário como sendo o constituinte textual localizado justamente após o comentário semântico em um dicionário semasiológico, como uma forma de ampliação de sua microestrutura. Partindo dessa definição, é enfatizada a necessidade de que o pós-comentário assuma uma função mais definitiva na obra lexicográfica, como um recurso complementar de elucidação do significado¹⁶⁸.

Além desses usos, nesta tese se reforça a importância do emprego do dicionário com relação à busca e à compreensão de combinações apropriadas em FLE. Para que seja justificado esse acréscimo, nos próximos tópicos, é discutida a importância do ensino-aprendizagem de combinações de palavras, com ênfase nos fenômenos de colocações e coligações. Na sequência, é realizada uma análise dessas combinações nos livros didáticos selecionados para a pesquisa (conforme apresentação na seção 4.3) como forma de justificar sua importância e, por fim, é proposto um quadro resumindo os principais usos descritos do dicionário.

5.2.1 A importância das combinações de palavras no ensino-aprendizagem

Muito tem sido discutido em relação ao papel ocupado pelo léxico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, havendo teorias¹⁶⁹ que o colocam como centro do aprendizado. Ainda que sejam visíveis essas mudanças ocorridas em seu tratamento e o surgimento dessas novas abordagens pedagógicas, nota-se uma tendência de que as atividades pedagógicas propostas em materiais didáticos mantenham uma visão lexical mais restrita. Nesse enfoque, as palavras ainda são vistas como elementos linguísticos sem uma expansão

¹⁶⁸ Um exemplo pode ser verificado no capítulo 4, Figura 30, p. 135.

¹⁶⁹ Exemplos que podem ser citados: a Abordagem Lexical [Lexical Approach] de Lewis (1993) e a teoria *Lexical Priming*, desenvolvida por Hoey (2005), entre outros.

sintagmática considerável e as combinações lexicais são tratadas como fenômenos de exceção, não como parte do discurso natural do falante de uma língua.

Segundo Sánchez Rufat (2013), as descobertas da linguística de *corpus*, das teorias lexicalistas e da semântica léxica foram responsáveis por conceder ao léxico um espaço central na teoria de aquisição, pois ele começa a ser visto como um elemento facilitador do ensino-aprendizagem de uma língua. Nattinger (1980) afirma que um trabalho semântico realizado a partir do agrupamento de palavras é muito importante para o desenvolvimento de atividades em sala de aula no intuito de ampliar o vocabulário dos aprendizes.

Esse autor propõe, por exemplo, o ensino do vocabulário a partir do enfoque em expressões léxicas multpalavra, ignoradas até o momento por conta da preocupação com o desenvolvimento de regras e padrões gramaticais, considerados a base da aprendizagem. Em sua perspectiva, essas expressões são centrais na comunicação cotidiana e parecem ser negligenciadas por não se encaixarem em noções “gramaticais mais tradicionais”¹⁷⁰.

Sánchez Rufat (2011) ressalta que a questão gramatical como a base do ensino-aprendizagem de línguas é um reflexo da tradição chomskiana¹⁷¹, pois o ponto de partida do ensino era, primeiramente, o controle de regras gramaticais e, em seguida, o domínio de unidades léxicas. Em sua perspectiva (2013), reforça que houve contribuição da linguística de *corpus* nessa ruptura, uma vez que foi responsável pela investigação da coocorrência de palavras, evidenciando que uma grande parte do discurso de falantes nativos é constituída de combinações de palavras pré-fabricadas (Erman e Warren 2000).

A base do trabalho desses autores é o princípio da idiomaticidade de Sinclair (1991). De acordo com esse posicionamento, a linguagem é constituída pela recuperação de blocos semiconstruídos formados pela coocorrência frequente de seus elementos integrantes, que são considerados naturais aos ouvidos dos falantes de uma língua.

Outro exemplo que demonstra essa nova visão do léxico é a Abordagem Lexical [*Lexical approach*] desenvolvida por Lewis (1993), amplamente citada na literatura¹⁷² e base de muitas outras abordagens desenvolvidas posteriormente. Segundo a Abordagem Lexical, a língua é considerada como um léxico gramaticalizado e não uma gramática lexicalizada. Dito

¹⁷⁰ Nesse parágrafo, a noção de gramática empregada pode ser definida como a prescrição de regras de como se deve falar e escrever corretamente, isto é, a gramática tradicional.

¹⁷¹ Chomsky (1986) define a gramática gerativa a partir de dois aspectos. Primeiramente, ela apresenta uma gramática explícita, interessada no significado e na forma de expressões de uma dada língua. Essa gramática interage com a gramática mental e implícita de cada indivíduo.

¹⁷² Autores como Cavalla (2009), Sánchez Rufat (2011), Freitas (2013), Ferreira Gorgulho (2015), Lekecka (2015), Bak (2016), entre outros.

de outra forma, a gramática passa a atuar no gerenciamento do conhecimento do vocabulário, que é visto como a base do ensino-aprendizagem de uma língua.

Assim, o desenvolvimento linguístico de um aprendiz depende mais de seu domínio sobre um conjunto de *chunks*¹⁷³ do que tão prioritariamente de seu conhecimento de regras gerais de formação de frases. Dessa forma, Lewis (1993) justifica que a base de construção da língua é o léxico e não as estruturas e padrões gramaticais. A escolha de palavras de um falante é o fator determinante no emprego de estruturas gramaticais, uma inversão da lógica existente até o momento, pois sempre se considerava que as estruturas gramaticais eram as responsáveis pelas escolhas lexicais.

Segundo Sánchez Rufat (2011), esses estudos adquirem um papel fundamental no desenvolvimento de teorias linguísticas de aquisição. Nesses termos, destaca duas contribuições que podem ser assinaladas: a transformação do léxico em componente essencial da estrutura linguística, e a forte presença da língua formulaica [*formulaic language*], sendo vista como elemento-chave para o desenvolvimento de uma proficiência em língua estrangeira. Para Wray (2013, p. 317), língua formulaica:

[...] refere-se a sequências de palavras que são, em algum aspecto não totalmente previsíveis, seja por causa de um significado que é em controle ou sutilmente diferente das palavras que contêm, uma função que só é alcançada com a expressão inteira, ou características de estrutura, como morfologia ou ordem de palavras, que não são canônicas¹⁷⁴.

(WRAY, 2013, p. 317)

Com caráter orientador, o Quadro – inspirado de certa forma por todas as discussões realizadas sobre a importância do léxico – propõe a competência lexical como uma das competências que integram a competência linguística¹⁷⁵. A competência lexical é definida como “o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compõem-se:

¹⁷³ *Chunks* são definidos como o uso em conjunto de duas ou mais palavras que formam um significado único.

¹⁷⁴ [refers to sequences of words that are in some regard not entirely predictable, whether on account of a meaning that is wildly or subtly different from the words they contain, a function that is only achieved with the whole expression, or features of structure such as morphology or word order that are non-canonical.]

¹⁷⁵ A competência comunicativa é definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais mensagens corretas e significativas podem ser elaboradas e formuladas, assim como a capacidade para utilizá-los. [...définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser] (CECRL, 2001, p. 87). A competência comunicativa é formada pela competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica e a competência ortoépica.

1. de elementos lexicais e 2. de elementos gramaticais e sua capacidade de utilizá-los¹⁷⁶”. (CECRL, 2001, p. 87). Com relação às combinações de palavras, seu aprendizado é integrado ao plano lexical e o Quadro as separa entre expressões prontas [*expressions toutes faites*] e locuções idiomáticas [*locutions figées*]¹⁷⁷. Essa divisão é apresentada no Quadro 42.

Quadro 42 – Proposta de divisão dos elementos lexicais pelo CECRL (2001)

Elementos lexicais	
Expressões prontas e locuções idiomáticas:	
- as expressões prontas	<ul style="list-style-type: none"> - indicadores de funções linguísticas: saudações – <i>Bonjour, comment ça va?</i> - provérbios: <i>Un « tiens » vaut mieux que deux « Tu l’auras » !</i> - arcaísmos: <i>Aller à vau l’eau</i>
- as locuções idiomáticas	<ul style="list-style-type: none"> - metáforas semanticamente opacas: <i>Il a cassé sa pipe = il est mort</i> - procedimentos de insistência: <i>Blanc comme la neige = pur</i> <i>Blanc comme un linceul = livide</i> - estruturas idiomáticas aprendidas e utilizadas como conjuntos: <i>Pouvez-vous me passer...?</i> - outras expressões idiomáticas verbais: <i>Faire avec, Prendre sur soi</i> - expressões idiomáticas preposicionais: <i>Au fur et à mesure</i> - colocações idiomáticas constituídas de palavras frequentemente utilizadas juntas: <i>Faire un discours, faire une faute</i>
Palavras isoladas	<ul style="list-style-type: none"> - palavras de classe aberta: substantivo, adjetivo, verbo, advérbio; - conjuntos lexicais: fechados: dias da semana, meses do ano, etc; conjuntos lexicais com objetivos gramaticais ou semânticos.

Fonte: CECRL (2001, p. 87, 88).

Embora a constatação da existência dessas combinações seja considerada um fator relevante para que elas passem a figurar na elaboração de materiais didáticos baseados no Quadro, é importante que duas observações sejam feitas com relação à forma como essa abordagem é proposta. Primeiramente, como pode ser comprovado no Quadro 41, as definições

¹⁷⁶ [Il s’agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d’une langue qui se compose 1. d’éléments lexicaux et 2. d’éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.].

¹⁷⁷ Expressões prontas e locuções idiomáticas constituídas de várias palavras, aprendidas e utilizadas como conjuntos [des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des ensembles] (CECRL, 2001, p. 87).

dos diferentes fenômenos lexicais são propostas de maneira confusa e pouco esclarecedora aos professores e redatores de manuais didáticos.

Percebe-se que os critérios empregados na elaboração dessas divisões são diversos (frequência, ao assinalar combinações frequentes; semântica, quando o grau de opacidade é expresso). É inegável a dificuldade de organizar esses fenômenos, haja vista sua complexidade e sua heterogeneidade. Assim, a crítica é centrada justamente na falta de uma sistematização didática desses fenômenos. Uma organização mais elucidativa contribui para uma melhor abordagem desses fenômenos em materiais didáticos, possibilitando que professores explorem esses aspectos de maneira mais concreta em seu trabalho pedagógico. Essa falta de clareza sistemática pode ser observada na análise do tratamento lexical que dois manuais didáticos produzem com relação às saudações do francês, tal como se pode ver nas Figuras 34 e 35.

Figura 34 – Apresentação das saudações no *Alterego+ Niveau A1*



Fonte : Berthet, A *et al.* (2012, p. 27).

Figura 35 – Apresentação das saudações no *Tout va bien! 1*



Fonte: Augé, H *et al.* (2013, p. 10).

Na Figura 34, verifica-se um tratamento lexical que considera as redes lexicais formadas pelas palavras de um ponto de vista sintático, semântico e pragmático. No caso das saudações formais, os aprendizes são informados com relação ao uso das saudações *Bonjour/Bonsoir* [Bom dia/Boa noite] sempre acompanhadas de um pronome de tratamento, o que já acontece de maneira diferente no registro informal, em que a forma de tratamento pode ser vista de maneira isolada.

Na Figura 35, ao contrário, o primeiro exemplo apresentado pelo retângulo de sistematização laranja apresenta as combinações *vous allez/ça va* como equivalentes. No entanto, a combinação *vous allez* sem o complemento do advérbio *bien* – combinação, aliás, muito frequente na língua francesa – não tem o mesmo valor de saudação, podendo ser usada com outros significados bem diferentes¹⁷⁸.

Mesmo que documentos oficiais como o CECRL (2001) e diferentes autores¹⁷⁹ assinalem que a aprendizagem de palavras em seu contexto é um dos elementos chaves para o desenvolvimento e determinação da competência linguística do aprendiz, Cavalla *et al.* (2014) observam que poucos manuais de ensino-aprendizagem de FLE abordam essas combinações de palavras de maneira sistemática e organizada.

A segunda observação diz respeito à ênfase dada pelo CECRL (2001) ao aprendizado de combinações de palavras somente para aprendizes com níveis linguísticos mais avançados, como pode ser observado no Quadro 43.

Quadro 43 – Escala avaliativa da amplitude vocabular dos aprendizes

C2	Possui um bom domínio de um vasto repertório lexical de expressões idiomáticas e correntes com a consciência do nível de conotação semântica dessas estruturas.
C1	Apresenta o domínio de um vasto repertório lexical permitindo que se possa transpor lacunas por perífrases com uma busca pouco aparente de expressões e estratégias de evasão [<i>stratégies d'évitement</i>]. Bom domínio de expressões idiomáticas e familiares.
B2	Tem uma boa gama de vocabulário para falar de assuntos de seu domínio e assuntos mais gerais. É capaz de variar as formulações empregadas para evitar repetições frequentes, mas lacunas lexicais podem ainda provocar hesitações e o uso de perífrases.
B1	Possui um vocabulário satisfatório para comunicar-se com o auxílio de perífrases sobre a maior parte dos assuntos relativos a sua vida cotidiana, tais como família, lazer e centros de interesse, trabalho, viagens e atualidade.
A2	Tem um vocabulário satisfatório para conduzir operações cotidianas pertencentes a

¹⁷⁸ *Vous allez* + **complemento de lugar** = *Vous allez au restaurant*. [Você vai ao restaurante] – significado de deslocamento.

Vous allez + **verbo** = *Vous allez travailler demain?* [Você vai trabalhar amanhã?] – significado temporal, indicando uma ação que ainda será realizada.

¹⁷⁹ González-Rey 2002, Cavalla e Crozier (2005) e Cavalla (2006, 2015).

	situações e assuntos familiares. Apresenta um vocabulário suficiente para satisfazer suas necessidades comunicativas elementares. Possui um vocabulário suficiente para satisfazer suas necessidades primordiais.
A1	Possui um repertório elementar de palavras isoladas e de expressões relativas a situações concretas e particulares.

Fonte: CECRL (2001, p. 88¹⁸⁰).

Essas indicações do CECRL (2001), de que o domínio de combinações de palavras deva ser iniciado em níveis mais avançados, são vistas de maneira pouco positiva por autores como Cavalla (2009), que propõe seu aprendizado desde os níveis mais iniciantes. Segundo autores como Lewis (2000) e Erman e Warren (2000), praticamente metade do discurso nativo é baseado nessas combinações de palavras, o que reforça a importância de que os aprendizes desenvolvam o mais cedo possível seu domínio. Sánchez Rufat (2011) ressalta que o aprendizado de palavras isoladas em sala de aula é ineficaz, já que, quando o aprendiz realiza suas atividades linguísticas, precisa fazer uso dessas palavras em conjunto para expressar suas ideias.

Esse descompasso existente entre as terias lexicalistas supracitadas e sua aplicação em manuais didáticos é incoerente frente aos pontos positivos em relação a sua integração no ensino. Sánchez Rufat (2013) destaca que é muito vantajoso que os aprendizes conheçam essas combinações de palavras para que possam ter um melhor desempenho até mesmo em interações espontâneas, evitando que passem de palavra por palavra no momento de suas produções. Tendo em vista essa ausência da aplicação de teorias lexicais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a grande importância do aprendizado lexical dessas combinações para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, justifica-se o aprofundamento na

¹⁸⁰C2 Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.

C1 Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.

B2 Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.

B1 Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.

A2 Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.

A1 Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

discussão do assunto, analisando mais especificamente seu tratamento nos livros didáticos de FLE.

Nas palavras de Erman e Warren (2000, p. 31), essas sequências consistem na “combinação de pelo menos duas palavras que são privilegiadas pelos falantes nativos, em termos de preferência, relativamente a uma outra combinação alternativa que poderia ser equivalente se não existisse uma convencionalização. Como exemplo, é possível citar as expressões idiomáticas, os provérbios, as combinações frequentes, as locuções, marcadores discursivos, etc. (SÁNCHEZ RUFAT, 2011, p. 14). Para Sánchez Rufat (2011), o ensino dessas formas deve oferecer aos aprendizes um insumo compreensível teoricamente, tendo em vista a diversidade de fenômenos representados por essas variedades.

Para Cavalla (2009), os estudos sobre as combinações de palavras estão no centro das interrogações sobre o ensino-aprendizagem de FLE. Essa autora apresenta dois fatos que reforçam a tomada dessa posição. Primeiramente, a constatação de que os aprendizes de FLE apresentam erros frequentes no emprego das estruturas de combinações de palavras. Essa afirmação vem com uma ressalva importante: esses não são erros propriamente ditos, são, na verdade, o emprego de algumas colocações não tão naturais na língua de aprendizagem¹⁸¹. O segundo fato alinha-se com as observações de autores supramencionados¹⁸², com relação às combinações no uso da língua, seja ela escrita, seja ela falada.

No que tange às colocações, fenômeno que será explicitado no próximo subitem, Bak (2016) reforça que essas combinações impõem dificuldades aos aprendizes de uma língua no plano da recepção e da produção, mas é na produção que a situação é ainda mais complicada, por conta do caráter frequentemente pouco previsível a partir de seus constituintes. Essa autora acrescenta que, mesmo que não haja um consenso entre pesquisadores no tratamento e análise de colocações, seu domínio é considerado um fator que permite aos aprendizes um enriquecimento de seus conhecimentos lexicais e semânticos, assim como o desenvolvimento de sua fluência em língua estrangeira.

O presente trabalho toma como base de análise as colocações e as coligações, tendo em vista as dificuldades em sua conceptualização, bem como a pouca atenção consagrada a esses fenômenos na elaboração de materiais didáticos do FLE.

¹⁸¹ Um exemplo citado pela autora é o da combinação do substantivo *idée* [ideia] e do verbo *poursuivre* [prosseguir]. Segundo ela, um aprendiz de FLE realiza a combinação do verbo *continuer* [continuar] e do substantivo *idée* [ideia]. Mesmo que seja uma estrutura compreensível, a associação de *idée* é mais comum na língua francesa com o verbo *poursuivre* ç[prosseguir].

¹⁸² Lewis (2000) e Ernan e Warren (2000).

5.2.1.1 As colocações

Conforme assinalado nas pesquisas supracitadas, a importância da necessidade de incorporar os estudos da inserção da colocação tem crescido exponencialmente em diversos domínios do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Como forma de organizar as diferentes terminologias e discussões desenvolvidas sobre o conceito de colocação e sua aplicabilidade didática, Hausmann e Blumenthal (2006) dividem as duas principais acepções [*acceptations*] relacionadas ao termo.

Primeiramente, a colocação é entendida em termos estatísticos. Sob essa perspectiva, bastante ligada à escola britânica, a colocação é definida como um fenômeno multipalavra de ocorrência frequente. O mais importante para essa abordagem é a questão da frequência de coocorrência dos termos. Um dos principais pesquisadores dessa escola é Firth, considerado por alguns autores¹⁸³ como o responsável pela acepção moderna do termo. Segundo esse autor (1957, p. 14), a colocação é definida como “palavras reais em companhia habitual¹⁸⁴”, considerada essa como uma propriedade fundamental da linguagem. Esse autor ainda acrescenta que as palavras não são feitas para viverem sozinhas, devem, pois, atuar sempre em grupo, sendo atraídas por umas e rejeitadas por outras.

Sinclair (1991) segue a mesma linha de raciocínio estatístico e define a colocação como: “a ocorrência de duas ou mais palavras, distantes em um pequeno espaço de texto umas das outras”. Esse autor também é responsável por propor que a língua é o resultado da interação de dois princípios: a idiomaticidade e a seleção livre. O princípio da idiomaticidade diz respeito às frases pré-construídas que o usuário de uma língua tem a sua disposição no momento de comunicar-se. A seleção livre, por sua vez, refere-se às possibilidades de escolha de palavras quase ilimitada por parte do falante, sendo controlada apenas pelas regras de gramaticalidade da língua. Para Sinclair (1991), os princípios articulam-se em alternância durante o processo de construção de um texto coerente e coeso.

No entanto, autores como Bosque (2001), Sánchez Rufat (2010), Sánchez Rufat e Jiménez Calderón (2013) criticam o emprego do critério de frequência e de naturalidade para a definição de uma colocação. Segundo Sánchez Rufat e Jiménez Calderón (2013), a frequência não é capaz de apresentar informações sobre a natureza linguística de uma colocação e, por ser um critério muito diferente nas línguas, não pode ser usado na definição do fenômeno. O critério de naturalidade, por sua vez, não garante o reconhecimento de uma colocação, já que até mesmo

¹⁸³ Sánchez Rufat (2010), por exemplo.

¹⁸⁴ [actual words in habitual company.] (Firth, 1957, p. 14).

os falantes nativos de uma língua podem apresentar dificuldade para considerar uma combinação como natural ou não.

A outra acepção do termo colocação diz respeito ao critério qualitativo, uma vez que, nesse ponto de vista, a análise das coocorrências é centrada nas restrições que elas impõem ao uso do léxico. Cabe ressaltar que essa acepção não invalida a consideração da frequência como um critério de análise, apenas remarca que somente o critério numérico não é suficiente. A partir dessas observações, os autores propõem a definição da colocação como uma combinação fraseológica, codificada em uma determinada língua, de uma base e de um colocativo.

Para Hausmann e Blumenthal (2006), a base é definida como uma palavra escolhida livremente pelo locutor, pois é uma palavra de significado completo sem a presença do colocativo. Já o colocativo é uma palavra ou acepção selecionada pelo locutor em função da base, pois esse elemento não apresenta um significado completo sem a presença da base. Nesses termos, uma definição de colocação é fortemente baseada nos aspectos semânticos de seus elementos constituintes.

O ponto positivo dessa abordagem é o fato de que a questão da frequência não está no centro da definição, aspecto bastante criticado por diversos linguistas, pois as palavras em diferentes línguas e contextos de uso possuem frequências muito diversas. Dessa forma, a semântica pode colaborar para que a definição possa ser mais concreta. Cavalla (2009) observa, no entanto, que o significado global de certas colocações frequentemente não é previsível a partir do significado de seus constituintes em separado¹⁸⁵.

A partir da discussão iniciada por Hausmann e Blumenthal (2006), Grossmann e Tutin (2002) definem uma colocação como a associação de uma lexia (L) com um constituinte (C), que mantém uma relação sintática do tipo: C (o colocativo) é selecionado na produção para expressar um dado significado em coocorrência com L (a base). No nível semântico, esses autores acrescentam três características da colocação: a característica binária, a assimetria de seus componentes e sua coocorrência restrita. Além disso, esses autores enquadram as colocações de acordo com seu grau de rigidez [*degré de figement*].

Dessa forma, são definidas as colocações como opacas, nas quais os colocativos não são interpretáveis por falta de transparência e previsibilidade¹⁸⁶; transparentes, nas quais os

¹⁸⁵ Esse caso pode ser observado no exemplo de *célibataire endurci* (Hausmann, 1984), pois o adjetivo *endurci* [endurecido] não significa mais dentro da colocação *tornar-se fisicamente mais resistente* e sim *âgé* [velho].

¹⁸⁶ *Nid d'ange*.

colocativos são transparentes, mas dificilmente previsíveis¹⁸⁷; e, por fim, há as colocações regulares em que o colocativo tem um significado genérico¹⁸⁸. Para os interesses da presente pesquisa, discussões relacionadas aos aspectos semânticos de opacidade e transparência não serão consideradas, uma vez que o interesse do estudo é uma maior operacionalização conceitual para a aplicação da análise no que diz respeito a materiais didáticos.

Cavalla (2009) elabora quatro critérios norteadores para a definição do que seria uma colocação e de como ela poderia ser identificada do ponto de vista didático. É interessante analisar esses parâmetros e realizar algumas observações sobre cada um deles. De acordo com essa autora, nas colocações:

- 1) um dos elementos mantém seu significado habitual, enquanto outro apreende um significado mais metafórico. Como exemplo, a autora cita as colocações *faire attention* [prestar atenção] e *une peur bleu* [medo enorme]. No primeiro exemplo, ainda que o significado do verbo *faire* [fazer] mude um pouco, não é possível dizer que ele adquire um significado metafórico, uma vez que seu significado dentro da colocação não difere de seu significado habitual;
- 2) há uma característica menos fechada que em outros elementos fraseológicos, no entanto, não há uma total liberdade. O fato de que algumas bases aceitam mais de um colocativo como sinônimo reforçaria essa característica. Ainda que essa característica possa ser observada, o fato de a autora apresentar o fator cultural como decisivo para a aceitação ou não dessa permutabilidade lexical parece vago e pouco difícil de ser definido em termos didáticos;
- 3) há uma possibilidade de inserção de elementos entre os dois componentes essenciais. Segundo a autora, quanto menor o valor metafórico da colocação, maior a probabilidade de inserção de elementos. Novamente, há um critério um pouco relativo, pois o julgamento do valor metafórico é definido como algo subjetivo, que é compreendido a partir de questões culturais de uso;
- 4) há uma previsibilidade semântica dos elementos, pois o acesso ao significado e às motivações semânticas não é evidente aos aprendizes de língua estrangeira. Mais uma vez, são utilizadas as representações culturais como o fato que justifica essa compreensão da colocação.

¹⁸⁷ *Grièvement blessé, beau comme un astre.*

¹⁸⁸ *Grande tristesse.*

Ainda que exista esse esforço didático por parte de autores como Cavalla (2009), Bak (2016), Grossmann e Tutin (2002), para definir e sistematizar as colocações, percebe-se ainda o emprego de critérios pouco claros em sua organização e classificação. Por conta do objetivo desta tese, que é proporcionar uma definição mais clara e objetiva do fenômeno, opta-se pela definição de Hausmann e Blumenthal (2006), que serve de maneira mais adequada ao desenvolvimento das análises arroladas nesta investigação.

5.2.1.2 As coligações

Da mesma forma que a colocação, a coligação possui sua primeira definição atribuída a Firth (1957). Para Firth (1968), o termo faz referência à atração sintagmática entre duas categorias gramaticais (partes da fala ou funções sintáticas). No entanto, Hoey (2005) afirma que essa definição é tão vasta que pode qualificar a gramática em seu conjunto total, invalidando essa proposta de definição. Em seu entendimento, a questão da coligação diz respeito ao fato de que as palavras e sequências possuem afinidade ou repulsão particular, de um ponto de vista gramatical. Segundo Sinclair (1991), o termo coligação é utilizado, atualmente, para designar a atração entre um item lexical e uma categoria gramatical¹⁸⁹.

Hoey (2005), em sua teoria conhecida como *Lexical Priming*¹⁹⁰, combina conceitos de *corpus* linguístico, métodos de psicologia cognitiva e uma base estatística para afirmar que a coligação possui um papel fundamental no âmbito do desenvolvimento linguístico de um aprendiz. Assim, na perspectiva do *corpus* linguístico, o autor defende que a associação entre duas formas de palavras é evidenciada por sua tendência estatisticamente significativa, conceito muito empregado nesse contexto. No que concerne ao prisma psicológico, a preparação de itens lexicais em colocações é a estrutura da língua em geral e a criação desses padrões abstratos de combinações é o que se chama de gramática de uma língua.

Segundo esse autor, é possível estabelecer três aspectos da coligação no que diz respeito à atração distributiva entre itens linguísticos. Dessa forma, ele estabelece a relação entre:

1. um item lexical e um contexto gramatical: *article défini + jour de la semaine*;
2. um item lexical e uma função sintática: *verbe + de + nom*;
3. um item lexical e uma posição¹⁹¹: *ne + verbe + pas*¹⁹².

¹⁸⁹ Como contraponto, muitas vezes se distingue a colocação como sendo uma questão de atração lexical e a colocação como uma atração gramatical.

¹⁹⁰ Como não foi possível encontrar um bom equivalente em português para o termo *Priming*, foi mantido o original em inglês.

¹⁹¹ Em uma frase, sentença ou discurso.

¹⁹² Os exemplos apresentados foram adaptados em língua francesa como forma de facilitar a compreensão dessa classificação proposta por Hoey (2005) originalmente em inglês.

Dessa forma, Hoey (2005) define a coligação como um termo que engloba padrões gramaticais e padrões de estrutura de informação associados a um item lexical. Para esse autor, é necessário ampliar a conscientização dos aprendizes com relação à existência de colocações e coligações. Para esse fim, o autor sugere um aprendizado em quatro etapas: 1. percepção de estruturas; 2. análise de estruturas; 3. decisão sobre sua utilidade; e 4. lembrança para posterior reutilização.

5.2.1.3 Análise de ocorrências de combinações em manuais didáticos

De acordo com os argumentos supracitados, há uma dificuldade recorrente no desenvolvimento de atividades de recepção e produção que desenvolvam a análise e o emprego de combinações de palavras, colocações e coligações, especificamente. No intuito de verificar se essa carência se confirma nos manuais didáticos de FLE de níveis iniciais, são analisadas atividades de recepção escrita¹⁹³.

Para a realização dessa análise, primeiramente, é exibido o texto-base empregado nas atividades e, em seguida, as atividades propostas com relação ao documento. Por fim, é proposto um quadro com relação à presença de colocações e coligações no texto. Além disso, são expostos alguns comentários que demonstram possibilidades de integração dessa análise com as atividades propostas pelos manuais didáticos. Cabe destacar que a análise das colocações e coligações segue os parâmetros de definição expostos no Quadro 44.

Quadro 44 – Síntese sobre as definições de colocação e coligação

Colocações	Coligações
<p>Hausmann e Blumenthal (2006) definem a colocação como uma combinação fraseológica, codificada em uma determinada língua, de uma base e de um colocativo.</p> <p>Base (B): palavra escolhida livremente pelo locutor, pois é uma palavra de significado completo sem a presença do colocativo.</p> <p>Colocativo (C): palavra ou acepção selecionada pelo locutor em função da base, pois esse elemento não apresenta um significado completo sem a presença da base.</p>	<p>Hoey (2005) afirma que o fato de uma palavra estar preparada para ocorrer/evitar certas posições ou funções gramaticais é o que pode ser chamado de coligação. Segundo esse autor, é possível estabelecer três aspectos da coligação no que diz respeito à atração distributiva entre itens linguísticos. A relação pode ser entre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. um item lexical e um contexto gramatical: <i>article défini + jour de la semaine</i> 2. um item lexical e uma função sintática: <i>verbe + de + nom</i> 3. um item lexical e uma posição:

¹⁹³ A opção pela análise de atividades de recepção é pelo fato de ser possível observarmos os textos e as atividades propostas, para que fosse possível constatar a ocorrência de coligações e colocações.

	<i>ne + verbe + pas</i>
--	-------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro exemplo analisado pertence ao início do manual didático *Alterego+ A1*. A seguir, é apresentado o texto-base para as atividades, conforme a Figura 36.

Figura 36 – Texto do *Alterego + Niveau A1* para atividades de recepção escrita

The image shows three screenshots of a language learning website titled "Votre profil Interlingua".

Profile 1 (Left): Roberto Sanchez, 23 ans. Brève présentation: Je suis mexicain, j'ai 23 ans. J'étudie le commerce international et, le samedi, j'apprends le chinois dans une école de langues. Je suis bilingue: je parle espagnol et français. Je ne parle pas bien anglais. Je voudrais: apprendre une langue, aider les autres à apprendre ma langue, communiquer avec les gens. Vos contacts: Ming (Chine), Sven (Norvège).



Profile 2 (Middle): Ming Pei, 26 ans. Brève présentation: J'ai 26 ans, je suis chinoise. J'étudie l'économie. Je parle chinois et anglais; j'apprends le français. J'étudie à l'université tous les jours mais je n'ai pas cours les mardis et jeudis après-midi; je ne travaille pas le week-end. Je cherche des personnes pour communiquer en anglais et en français, en direct sur Interlingua. Je voudrais: apprendre une langue, aider les autres à apprendre ma langue, communiquer avec les gens. Vos contacts: Roberto (Mexique).

Profile 3 (Right): Sven Kristiansen, 23 ans. Brève présentation: Ma nationalité: je suis norvégien. Mon âge: 23 ans. Mes études: les langues et la littérature. Je parle norvégien, anglais et français; j'apprends l'espagnol. J'étudie le matin, je n'ai pas cours l'après-midi. À bientôt sur Interlingua! Je voudrais: apprendre une langue, aider les autres à apprendre ma langue, communiquer avec les gens. Vos contacts: Roberto (Mexique).

Fonte : Hugot, C. *et al.* (2012, p. 28).

O texto é pertinente a um *site* de uma escola de línguas on-line. O trecho selecionado reúne as apresentações pessoais de três alunos dessa escola. Com relação às atividades propostas sobre o documento, elas correspondem ao desenvolvimento de três técnicas de leitura: *écrémage*, *critique* e *repérage/balayage*, conforme Figura 37.

Figura 37 – Atividades de recepção escrita sobre o texto do *Alterego+ A1*

 <p>Lisez les profils de trois utilisateurs d'Interlingua.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifiez le profil qui correspond à l'inscription sur la page d'accueil. 2. Dites pourquoi Roberto communique avec Ming et Sven. 3. Dites qui vous voulez contacter (Roberto, Ming ou Sven ?) sur Interlingua. Justifiez.
 <p>Associez les informations aux personnes. Roberto – Ming – Sven</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ils ont 23 ans. 2. Il étudie les langues. 3. Ils ne sont pas français. 4. Elle a cours à l'université tous les matins. 5. Ils n'ont pas cours le mardi après-midi.

Fonte: Hugot, C. *et al.* (2012, p. 28 e 29).

Segundo as informações obtidas, na atividade 9, a primeira e a segunda parte consistem em uma leitura *écrémage*, isto é, uma compreensão de informações essenciais do texto: associação de informações e uma questão específica (por quê?). A terceira parte dessa atividade apresenta uma leitura *critique*, uma vez que é determinado que o aprendiz realize uma produção escrita (construção de uma justificativa) a partir de informações obtidas no texto. Com relação à atividade 10, a estratégia de leitura evidenciada é a de *repérage/balayage*, pois a busca é por uma compreensão de informações pontuais sobre os três alunos pertencentes ao texto (idade, língua falada, horário de aula, etc.). No que concerne às colocações e às coligações, foram localizados alguns exemplos, conforme o Quadro 45.

Quadro 45 – Colocações e coligações no texto do *Alterego + Niveau A1*

Tema:	Apresentação
Nível de proficiência:	A1 – Utilizador elementar
Função linguística:	Recepção escrita
<u>Combinações analisadas</u>	
Colocações	Coligações
<i>tous les jours</i>	<i>Article défini + jour de la semaine</i>

<i>commerce international</i>	<i>apprendre quelque chose</i>
	<i>aider quelqu'un à quelque chose</i>
	<i>communiquer avec quelqu'un</i>
	<i>ne + verbe + pas</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que, mesmo em um nível básico de língua (A1, de acordo com o CECRL (2001)), as combinações de palavras já se mostram presentes de forma abundante, ainda que em textos curtos. No entanto, as atividades de recepção não conduzem a nenhum tipo de análise específica desses fenômenos por parte dos aprendizes. Nos casos de coligação elencados, a construção da negação, por exemplo, é um padrão linguístico que merece bastante atenção, principalmente com relação aos aprendizes brasileiros. Isso porque no francês, a construção é *ne + verbe + pas*, em português é *não + verbo*¹⁹⁴. Tendo em vista esse aspecto, a incorporação dessa análise nas atividades realizadas, além de auxiliar para uma melhor compreensão do texto, é importante na realização de atividades de produção baseadas nesse mesmo documento (como na terceira parte da atividade 9, por exemplo).

O segundo exemplo analisado pertence ao início do manual didático *Connexions – Niveau 1*. Primeiramente, é apresentado o texto-base para as atividades, conforme Figura 38.

Figura 38 – Texto do *Connexions – I* para atividades de recepção escrita



Fonte : Mérioux, R ; Loiseau, Y (2004, p. 34).

¹⁹⁴ Por exemplo: Eu **não** falo francês [*Je ne parle pas français*]/Eu **não** sou francês [*Je ne suis pas français*].

O texto é uma mensagem eletrônica pessoal, escrita em uma linguagem informal, tendo em vista a relação amical do destinatário e do remetente. Com relação às atividades propostas sobre o documento, elas correspondem ao desenvolvimento de duas técnicas de leitura: *écrémage* e *repérage/balayage*, conforme Figura 39.

Figura 39 – Atividades de recepção escrita sobre o texto do manual *Connexions – I*

15 Lisez le message et cochez la réponse qui convient.

1. Qui habite à Nice ?
 Flora.
 Marco.

2. Marco aime aller :
 au théâtre.
 au cinéma.
 à l'université.

3. Marco aime :
 le froid.
 la pluie.
 les cafés.

16 Lisez le message de Marco et cochez la réponse qui convient.

On = mes amis je + mes amis je

Fonte : Mérioux, R ; Loiseau, Y (2004, p. 34).

De acordo com as informações analisadas, a atividade 15 propõe uma leitura *écrémage*, que busca a compreensão concernente a informações essenciais do texto (quem, o que, etc.). Com relação à atividade 16, a estratégia de leitura evidenciada é a de *repérage/balayage*, pois a busca é pelo reconhecimento/compreensão de uma estrutura gramatical pontual pertencente ao texto. No que diz respeito às colocações e às coligações, foram localizados alguns exemplos, como se pode ver no Quadro 46.

Quadro 46 – Colocações e coligações no texto do *Connexions – I*

Tema:	Gostos pessoais
Nível de proficiência:	A1 – Utilizador elementar
Função linguística:	Recepção escrita
<u>Combinações analisadas</u>	
Colocações	Coligações
<i>ça va</i>	<i>bonjour + prénom</i>
<i>tous ensemble</i>	<i>merci pour + quelque chose</i>
	<i>adorer Ø</i>
	<i>adorer + article défini</i>
	<i>détester + article défini</i>

	<i>c'est + adjectif</i>
	<i>Aimer + adjectif</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma que no exemplo precedente, as combinações de palavras são localizadas de maneira abundante na mensagem eletrônica e mais uma vez as atividades de recepção propostas não encaminham nenhum tipo de reflexão específica sobre essas combinações por parte dos aprendizes. Nos casos de coligação elencados, há o exemplo do verbo *aimer* [gostar], que, por apresentar um padrão colocacional diferente em francês e português, constitui um bom exemplo para análise dos aprendizes para posterior reemprego. Cabe ressaltar que a atividade 15 utiliza o verbo em uma de suas questões¹⁹⁵, portanto é essencial que seja proposta uma análise posterior mais profunda, uma vez que na língua portuguesa o verbo possui a estrutura gostar + de; e em francês a estrutura é *aimer + article défini* (conforme o Quadro 45).

Como foi observado nos exemplos brevemente descritos, as colocações e coligações fazem parte de materiais didáticos desde os níveis iniciais, conforme as hipóteses defendidas por Cavalla (2009). Ainda que a importância de seu aprendizado seja mais evidente em atividades que envolvam a competência de produção, sua investigação durante atividades de recepção auxilia os aprendizes a desenvolverem uma melhor percepção dessas combinações e isso facilita seu reemprego durante atividades que exijam seu reemprego. A partir da apresentação desses exemplos, justifica-se a inserção da busca por padrões colocacionais e coligacionais, como o faz o décimo uso do dicionário proposto para o desenvolvimento da análise das atividades.

5.3 A seleção de atividades de recepção e produção escrita

Conforme expresso pelo CECRL (2001), seu objetivo principal não é estabelecer nem prever as atividades a serem desenvolvidas no percurso de desenvolvimento do ensino-aprendizagem de FLE. Ainda que ele sirva de base para a reflexão e a elaboração de cursos de língua estrangeira no Brasil de forma geral, não é possível analisar atividades linguísticas concretas somente a partir de sua leitura. No entanto, para acessar as atividades às quais os futuros professores de FLE em formação são submetidos, é necessário realizar a coleta de

¹⁹⁵ *Marco aime* [Marcos gosta **de**]: *le froid* [**do** frio]/*la pluie* [**da** chuva]/*les cafés* [**dos** cafés].

subsídios em documentos complementares, que sejam capazes de fornecer mais detalhes concernentes ao desenvolvimento da competência escrita em um âmbito estritamente linguístico.

Assim como no capítulo 1, optou-se por realizar a coleta de informações por meio da leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Francês. O PPC funciona como uma identidade dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino público superior, em razão da apresentação detalhada de seus aspectos organizacionais. A leitura desses PPC possibilitou a realização de uma revisão de ementas de disciplinas pertencentes aos cursos de Licenciatura em Francês.

A partir dessa investigação, foi elaborada uma lista de manuais didáticos indicados como fontes bibliográficas na preparação de futuros professores de FLE. Nesses manuais didáticos, foi efetuada a coleta de atividades de recepção e produção escrita utilizadas nas análises levadas a cabo nesta tese para que se pudesse traçar um retrato o mais próximo possível da realidade da formação de professores no contexto brasileiro. Ainda que essas condições de análise não sejam as ideais, foi essa a possibilidade mais coerente em conformidade com o objetivo estabelecido.

No Quadro 46, constata-se uma grande variedade de manuais didáticos empregados pelas diferentes universidades, o que mais uma vez reforça a diversidade do ensino superior, uma das principais características da formação universitária no Brasil¹⁹⁶. O segundo critério para seleção desses livros é o fato de o manual didático ter sua formulação baseada no CECRL (2001)¹⁹⁷. Como consequência da aplicação desses dois critérios, foi estabelecida a seleção apresentada:

Quadro 47 – Relação de manuais didáticos por Universidade

Univ01	<i>Forum – Niveau 1</i> (2000) <i>Forum – Niveau 2</i> (2001)
Univ02	<i>Écho 1</i> (2008) <i>Écho 2</i> (2008) <i>Écho 3</i> (2008)
Univ03	
Univ04	<i>Alterego + Niveau A1</i> (2012)

¹⁹⁶ Essa discussão foi realizada de forma mais exaustiva no capítulo 1, p. 30.

¹⁹⁷ Alguns manuais didáticos pertencentes a essas bibliografias datam do início dos anos 80 (como o caso do livro didático *Archipel* (1982), por exemplo) e do início dos anos 90 (como o caso do manual didático *Cadences* (1994), por exemplo). Por terem sido elaborados antes do Quadro, fogem do escopo desta pesquisa.

	<i>Alterego + Niveau A2</i> (2013)
Univ05	<i>Forum – Niveau 1</i> (2000)
Univ06	<i>Forum – Niveau 1</i> (2000) <i>Campus 2</i> (2003) <i>Connexions – Niveau 1</i> (2004) <i>Connexions – Niveau 2</i> (2004) <i>Tout va bien! 2</i> (2004)
Univ07	<i>Tout va bien! 1</i> (2007) <i>Tout va bien! 2</i> (2007) <i>Tout va bien! 3</i> (2007) <i>Tout va bien! 4</i> (2007)
Univ08	<i>Forum 1</i> (2000)

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa seleção, foi necessário estabelecer e aplicar um terceiro e último critério de seleção: o nível linguístico dos livros (conforme proposto pelo CECRL (2001)), mais adequado ao público para o qual se destina prioritariamente o desenvolvimento de nossa pesquisa. Tendo em vista que o público almejado pelo trabalho é o público em formação dos cursos de Licenciatura de Francês, foi considerado pertinente analisar exemplos que correspondam ao nível intermediário de língua francesa, nível B1 e B2, conforme o CECRL (2001).

Assim, os manuais analisados são os dois exemplos pertencentes a esse nível linguístico: *Tout va bien! 3* (2007), *Tout va bien! 4* (2007) e *Écho 3* (2008). Considerando esse escopo, a seleção das atividades dentro desses materiais didáticos é realizada, haja vista o que o próprio manual didático define como atividade¹⁹⁸. Essas atividades são observadas segundo os critérios reunidos no Quadro 48.

Quadro 48 – Relação dos critérios empregados na análise

Recepção escrita	Produção escrita
<p>1. Conceito de atividade linguística: é “o exercício da competência de comunicar-se linguisticamente, em um domínio determinado, para tratar (receber e/ou produzir) um ou mais textos com o objetivo de realizar uma tarefa¹⁹⁹”.</p>	

¹⁹⁸ De acordo com discussões anteriores, alguns manuais têm compreensões distintas sobre as definições de tarefas e atividades. No entanto, para nosso estudo, respeitaremos a compreensão do que o material define como atividade de escrita (recepção ou produção), decisão que não afeta os resultados obtidos pela análise.

¹⁹⁹ [...]l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.] (CECRL, 2001, p. 15).

2. **Níveis linguísticos:** nesta análise, o foco será nos usuários independentes (B1 e B2), tendo em vista o público-alvo. Esses usuários são definidos de acordo com as características apresentadas abaixo:

- B1: Pode compreender os pontos essenciais, se uma língua clara e *standard* é utilizada no tratamento de assuntos familiares no trabalho, na escola, nas atividades de lazer, etc. É capaz de tratar da maior parte das situações encontradas em viagens em uma região na qual sua língua de aprendizado é falada. Pode produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares em seus domínios de interesse. É capaz de relatar um acontecimento, uma experiência ou um sonho, descrever uma esperança ou um objetivo e expor brevemente razões ou explicações sobre um projeto ou uma ideia²⁰⁰.
- B2: Pode compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstratos em um contexto complexo e, além disso, compreender uma discussão técnica em sua especialidade. É capaz de comunicar-se com um grau de espontaneidade e facilidade tal qual um locutor nativo, sem a presença de tensão durante a comunicação. Pode expressar-se de forma clara e detalhada sobre uma grande variedade de assuntos, emitir seu ponto de vista sobre um tema atual e expor as vantagens e inconvenientes de diferentes possibilidades²⁰¹.

<p>3. Estratégias de leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura <i>repérage/balayage</i>: leitura seletiva; 2. Leitura <i>écrémage</i>: busca de palavras-chave; 3. Leitura <i>survol</i>: identificação da ideia orientadora do texto; 4. Leitura <i>approfondissement/intensive</i>: leitura reflexiva e analítica; 5. Leitura <i>critique</i>: leitura detalhada e 	<p>3. Tipos textuais predominantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Texto descritivo: indicadores espaciais; 2. Texto narrativo: indicadores temporais; 3. Texto informativo: informações gerais ou particulares; 4. Texto explicativo: resposta a uma questão; 5. Texto injuntivo: aconselhar e recomendar; 6. Texto argumentativo: persuadir ou
---	--

²⁰⁰ [Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.] (CECRL, 2001, p. 25).

²⁰¹ [Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.] (CECRL, 2001, p. 25).

precisa.	convencer.
<p>4. Gêneros textuais: conforme Bronckart (1997), são concebidos como diferentes tipos de texto para diferentes fins.</p>	
<p>5. Usos do dicionário</p> <p>USO 1 – Verificação ortográfica; USO 2 – Busca de informações sobre marcas nominais de número e gênero; USO 3 – Procura de flexões e conjugações verbais; USO 4 – Pesquisa sobre marcas de uso das palavras; USO 5 – Busca de sinônimos; USO 6 – Consulta de definições; USO 7 – Averiguação de padrões sintáticos; USO 8 – Verificação do potencial dos exemplos; USO 9 – Consulta de pós-comentários; USO 10 – Busca por padrões colocacionais e coligacionais.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista esses critérios reunidos, são propostas as análises desenvolvidas na sequência deste estudo.

5.3.1 Exemplos de recepção escrita

De acordo com os critérios supracitados, foi elaborada a análise dos dois manuais didáticos (*Tout va bien! 3* (2007)²⁰², *Tout va bien! 4* (2007)²⁰³ e *Écho 3* (2008)²⁰⁴), selecionados por pertencerem ao nível B (B1 e B2) e por fazerem parte das indicações bibliográficas dos cursos de Licenciatura em Francês. Desses manuais, foram extraídas as atividades linguísticas examinadas e, a partir delas, foram estabelecidas as estratégias de leitura empregadas, os gêneros textuais trabalhados e, por fim, foram associados os usos do dicionário referentes a cada uma das atividades. Esse exame pode ser observado no Quadro 49.

Quadro 49 – Análise de atividades de recepção escrita selecionadas

²⁰² Nos Quadros 48 e 51, o livro será representado pela sigla TVB3.

²⁰³ Nos Quadros 48 e 51, o livro será representado pela sigla TVB4.

²⁰⁴ Nos Quadros 48 e 51, o livro será representado pela sigla ÉC3.

Estratégias de leitura	Atividades (Objetivos)	Gêneros textuais	Livro/página	Usos do dicionário
1. REPÉRAGE/BALAYAGE	- identificar estruturas gramaticais;	Trecho literário	TVB4, p. 15	USO 2 USO 3 USO 6 USO 9
		Artigo de jornal	TVB3, p. 16	
		Artigo de revista	TVB3, p. 17	
		<i>Fait divers</i>	TVB3, p. 17	
		<i>Sites internet</i>	ÉC3, p. 19	
		<i>Sites internet</i> Folheto turístico Artigos de revista	ÉC3, p. 27	
		Trecho literário	TVB4, p. 28	
		Fórum discussão on-line Entrevista Artigos de revista	ÉC3, p. 35	
		Artigo enciclopédico	TVB4, p. 56	
		Artigo jornalístico	TVB4, p. 63	
		<i>Sites de opinião</i> Trechos literários	ÉC3, p. 69	
		Guia turístico Mapa	ÉC3, p. 32	USO 5 USO 6
	Fórum discussão on-line Entrevista Artigos de revista	ÉC3, p. 35		

	- reconhecer uma informação pontual no texto;	Carta pessoal	ÉC3, p. 40	USO 8 USO 9		
		Indefinido	TVB3, p. 44			
		Artigo de jornal Entrevista	TVB3, p. 62			
		Entrevista e artigo de jornal on-line	ÉC3, p. 59			
		Artigos de jornal	ÉC3, p. 65			
		Sinopse de filme	TVB3, p. 82			
		Texto de opinião	TVB3, p. 83			
		Artigo <i>site</i> internet	TVB3, p. 91			
		Trecho de livro	TVB3, p. 99			
		Trecho de livro	TVB3, p. 110			
		Trecho de livro Fotos Mapas	TVB3, p. 130			
		- associar informações do texto a palavras/significados dos externos;	<i>Site</i> internet (filmes)		ÉC3, p. 33	USO 5 USO 6 USO 8 USO 9
			História em quadrinhos		TVB3, p. 34	
Artigo de revista	TVB3, p. 36					
Artigo de revista	ÉC3, p. 56					
Carta aberta	TVB3, p. 58					

		<i>Sites</i> de opinião Trechos literários	ÉC3, p. 69	
	- buscar palavras no dicionário;	Artigo de revista	ÉC3, p. 56	USO 5 USO 6
2. ÉCRÉMAGE	- completar/compre ender informações essenciais (quem, quando, o quê, como, etc);	Artigos de jornal	ÉC3, p. 11	USO 3 USO 5 USO 6 USO 8 USO 9 USO 10
		Fait divers	ÉC3, p. 16	
		Artigo científico	TVB3, p. 22	
		Artigos de revista <i>Site</i> internet	ÉC3, p. 25	
		<i>Sites</i> internet Folheto turístico Artigos de revista	ÉC3, p. 27	
		Guia turístico Mapa	ÉC3, p. 32	
		História em quadrinhos	TVB3, p. 34	
		Indefinido	TVB3, p. 44	
		Artigo de jornal	TVB3, p. 46	
		Entrevistas e artigo de jornal on-line	ÉC3, p. 60	
		Artigo de jornal Entrevista	TVB3, p. 63	
		Indefinido	TVB3, p. 68	
		Biografia linguística	TVB3, p. 69	
		<i>Sites</i> de opinião Trechos literários	ÉC3, p. 69	

		Cartas de pedido e reclamação	ÉC3, p. 72	
		<i>Sites</i> de serviços públicos	ÉC3, p. 73	
		Artigo de jornal	TVB3, p. 73	
		<i>Sites</i> turísticos	ÉC3, p. 75	
		Sinopse de filme	TVB3, p. 82	
		Artigo de <i>site</i> internet	TVB3, p. 91	
		Trecho de livro	TVB3, p. 110	
		Artigo de revista	TVB3, p. 115	
		Trecho de romance	TVB3, p. 124	
	- ordenar as informações textuais;	<i>Site</i> internet (filmes)	ÉC3, p. 33	USO 3 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9
		Biografia linguística	TVB3, p. 69	
	- compreender a estrutura do texto;	Artigo científico	TVB3, p. 22	USO 3 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9
		Fórum discussão on-line Entrevista Artigos de revista	ÉC3, p. 35	
		<i>Sites</i> de opinião Trechos literários	ÉC3, p. 69	
		<i>Sites</i> turísticos	ÉC3, p. 75	
		Sinopse de filme	TVB3, p. 82	
		Texto de opinião	TVB3, p. 83	

	- definir informações verdadeiras/falsas;	Carta pessoal	ÉC3, p. 40	USO 3 USO 4 USO 5 USO 6 USO 8 USO 9
	- comparar com outros textos do mesmo gênero;	Artigos de jornal	TVB3, p. 39	USO 6 USO 7 USO 8 USO 9
		Trechos de canções e poesias	ÉC3, p. 41	
	- auferir o assunto do documento a partir de elementos pré-textuais (fotos, título, etc.);	Artigo de revista	ÉC3, p. 56	USO 3 USO 6 USO 8 USO 9
		Artigo de revista on-line Trecho literário Guia turístico	ÉC3, p. 81	
		Trecho de livro Fotos Mapas	TVB3, p. 130	
	- categorizar o vocabulário encontrado;	Artigo de jornal	TVB3, p. 73	USO 6 USO 8
		Artigo de revista on-line Trecho literário Guia turístico	ÉC3, p. 81	
		Artigo de revista	TVB3, p. 115	
3. SURVOL	- identificar a ideia principal do texto;	Trechos de canções e poesias	ÉC3, p. 41	USO 5 USO 6 USO 8
		Entrevista e artigo de jornal on-line	ÉC3, p. 59	
	- realizar uma leitura rápida do texto;	Artigo de revista	ÉC3, p. 60	

4. APPROFONDISSEMENT /INTENSIVE	SEM EXEMPLOS																								
5. CRITIQUE	- desenvolver uma produção oral/escrita sobre o texto	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Artigos de jornal</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 11</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Sites</i> internet</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 19</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Artigos de revistas <i>Sites</i> de internet</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 25</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Sites</i> internet Folheto turístico Artigos de revista</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 27</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Guia turístico Mapa</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 32</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Fórum discussão on- line Entrevista Artigos de revista</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 35</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Trecho literário e artigo de revista</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 51</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Artigo de jornal</td> <td style="text-align: center;">TVB3, p. 73</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Sites</i> turísticos</td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 75</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Trecho de livro Fotos Mapas</td> <td style="text-align: center;">TVB3, p. 130</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Fait divers</i></td> <td style="text-align: center;">ÉC3, p. 16</td> </tr> </table>	Artigos de jornal	ÉC3, p. 11	<i>Sites</i> internet	ÉC3, p. 19	Artigos de revistas <i>Sites</i> de internet	ÉC3, p. 25	<i>Sites</i> internet Folheto turístico Artigos de revista	ÉC3, p. 27	Guia turístico Mapa	ÉC3, p. 32	Fórum discussão on- line Entrevista Artigos de revista	ÉC3, p. 35	Trecho literário e artigo de revista	ÉC3, p. 51	Artigo de jornal	TVB3, p. 73	<i>Sites</i> turísticos	ÉC3, p. 75	Trecho de livro Fotos Mapas	TVB3, p. 130	<i>Fait divers</i>	ÉC3, p. 16	USO 1 USO 2 USO 3 USO 4 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9 USO 10
Artigos de jornal	ÉC3, p. 11																								
<i>Sites</i> internet	ÉC3, p. 19																								
Artigos de revistas <i>Sites</i> de internet	ÉC3, p. 25																								
<i>Sites</i> internet Folheto turístico Artigos de revista	ÉC3, p. 27																								
Guia turístico Mapa	ÉC3, p. 32																								
Fórum discussão on- line Entrevista Artigos de revista	ÉC3, p. 35																								
Trecho literário e artigo de revista	ÉC3, p. 51																								
Artigo de jornal	TVB3, p. 73																								
<i>Sites</i> turísticos	ÉC3, p. 75																								
Trecho de livro Fotos Mapas	TVB3, p. 130																								
<i>Fait divers</i>	ÉC3, p. 16																								

-expressar opinião pessoal sobre o texto;	Fórum de opinião on-line Artigo de jornal	ÉC3, p. 17	
	Artigo científico	TVB3, p. 22	
	Artigo de revista Verbetes de dicionários	TVB3, p. 30	
	Artigo de jornal	TVB3, p. 73	
	Sinopse de filme	TVB3, p. 79	
	Artigo de revista on- line Trecho literário Guia turístico	ÉC3, p. 81	
	Indefinido	TVB3, p. 94	
	Trecho de livro	TVB3, p. 99	
	Artigo de revista	TVB3, p. 115	
	Trecho de romance	TVB3, p. 124	
	- redigir/reformular trecho do texto;	Artigo de revista	ÉC3, p. 60
		<i>Sites</i> de opinião Trechos literários	ÉC3, p. 69
Cartas de pedido e reclamação		ÉC3, p. 72	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da observação do Quadro 49, é possível tecer algumas constatações:

- ✓ fica clara, nos exemplos coletados, a relação entre as estratégias de leitura propostas e as atividades linguísticas de recepção encontradas nos manuais didáticos, pois se demonstrou que essas atividades funcionam como uma forma de explicitação dessas

- estratégias disponíveis aos aprendizes, com o objetivo de desenvolver sua compreensão escrita;
- ✓ comprovou-se o fato de que o uso do dicionário não se constitui como uma atividade recorrente proposta aos aprendizes, uma vez que foi localizada uma única ocorrência dessa atividade, dentro da estratégia de leitura *écrémage*;
 - ✓ de acordo com a associação entre atividades e usos do dicionário, comprova-se que os usos 5 e 6 podem ser empregados em diferentes situações de leitura, uma vez que desempenham funções de base para o emprego de uma obra lexicográfica;
 - ✓ com relação aos gêneros textuais, ainda que exista um pedido do CECRL (2001) para que sejam trabalhos de forma variada, nota-se um forte predomínio de textos jornalísticos (artigos de jornais e de revistas) nas atividades analisadas. Dentre as 100 atividades coletadas, 41 delas tinham como texto base para o desenvolvimento de suas atividades os textos jornalísticos;
 - ✓ como foi explicado anteriormente, dificilmente as atividades propostas são usadas de forma isolada, pois normalmente um mesmo texto exige a aplicação de diferentes estratégias de leitura para sua compreensão. Essa separação proposta serviu como uma maneira de evidenciar as diferentes formas de desenvolvimento das atividades. A partir dessa análise, é feito o estudo em conjunto das diferentes atividades propostas para um mesmo texto, para observar a associação de diferentes atividades, estratégias e os usos do dicionário. O exame é realizado com base na Figura 40.

Figura 40 – Atividade de recepção escrita do manual *Tout va bien! 4*

<p>Le soleil se lève au-dessus de la terre, les ombres s'allongent sur le sable gris, sur la poussière des chemins. Les dunes sont arrêtées devant la mer. Les petites plantes grasses tremblent dans le vent. Dans le ciel très bleu, froid, il n'y a pas d'oiseau, pas de nuage. Il y a le soleil. Mais la lumière du matin bouge un peu, comme si elle n'était pas tout à fait sûre.</p> <p>Le long du chemin, à l'abri de la ligne des dunes grises, Lalla marche lentement. De temps à autre, elle s'arrête, elle regarde quelque chose par terre. Ou bien elle cueille une feuille de plante grasse, elle l'écrase entre ses doigts pour sentir l'odeur douce et poivrée de la sève. Les plantes sont vert sombre, luisantes, elles ressemblent à des algues. Quelquefois il y a un gros bourdon¹ doré sur une touffe de ciguë², et Lalla le poursuit en courant.</p>	<p>Mais elle n'approche pas trop près, parce qu'elle a un peu peur tout de même. Quand l'insecte s'envole, elle court derrière lui, les mains tendues, comme si elle voulait réellement l'attraper. Mais c'est juste pour s'amuser.</p> <p>Ici, autour, il n'y a que cela : la lumière du ciel, aussi loin qu'on regarde. Les dunes vibrent sous les coups de la mer qu'on ne voit pas, mais qu'on entend. Les petites plantes grasses sont luisantes de sel, comme de sueur. Il y a des insectes çà et là, une coccinelle³ pâle, une sorte de guêpe⁴ à la taille si étroite qu'on la dirait coupée en deux, un vieux scolopendre⁵ qui laisse des traces fines dans la poussière ; et des mouches plates, couleur de métal, qui cherchent les jambes et le visage de la petite fille, pour boire le sel. [...]</p> <p style="text-align: right;">J.M.G. LE CLÉZIO, <i>Désert</i>, © Éditions GALLIMARD, 1980</p>
<p>¹ Gros insecte noir et jaune, voisin de l'abeille.</p> <p>² Plante.</p> <p>³ Petit insecte rond, souvent rouge, avec des points noirs.</p>	<p>⁴ Insecte jaune et noir dont la femelle porte un aiguillon.</p> <p>⁵ Sorte de mille-pattes.</p>

- 1 Lisez le texte, puis répondez aux questions.
- 1) Paragraphe 1 : **état premier du paysage.**
 - a) Quels sont les éléments qui composent ce paysage ?
 - b) Relevez les mots qui se rapportent à la vue (couleurs, formes, mouvements...).
 - 2) Paragraphe 2 : **un personnage apparaît.**
 - a) Qui est Lalla ? Quel sont les verbes qui évoquent ses actions et ses gestes ?
 - b) Relevez les éléments qui se rapportent à la vue, au toucher et à l'odorat.
 - 3) Paragraphe 3 : **tout vit dans le paysage.**
 - a) Montrez comment tout s'anime dans le paysage : les dunes, la mer, les plantes, les insectes.
 - b) Relevez les éléments qui se rapportent à la vue, à l'ouïe, au toucher et au goût.

- 3 EE Paragraphe descriptif. Décrivez un paysage ou un site urbain que vous aimez.

Description de paysages. Choisissez :

- a) un point de vue (vue panoramique, vue aérienne, premier plan...);
- b) la saison et le moment de la journée (ombres, lumières, couleurs...);
- c) les principaux éléments (végétation, ciel, formes, volumes...).

Attention ! Le lecteur doit ressentir votre émotion devant ce site ou ce paysage.

Fonte : Augé, H. ; Marquet, M. ; Pendanx, M (2007, p. 15).

Nível de proficiência: B1 – Utilizador independente		
Gênero textual: trecho de um texto literário		
Estratégias de leitura: <i>repérage/balayage, écrémage e critique</i>		
Atividades: <ul style="list-style-type: none"> - compreender e completar informações essenciais do texto; - reconhecer informações pontuais; - categorizar o vocabulário encontrado; - desenvolver uma produção escrita sobre o texto. 		
Função linguística: (x) recepção () produção		
Objetivos linguísticos:	Lexicais <ul style="list-style-type: none"> - termos ligados às paisagens, sensações, emoções e viagens; 	Gramaticais <ul style="list-style-type: none"> - posição dos adjetivos; - preposições de lugar; - estrutura descritiva (<i>il c'est est</i>);
Uso do dicionário: USO 1/USO 2/USO 3/USO 5/USO 6/USO 7/USO 8/USO 9 /USO 10		

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações apresentadas na Figura 40, é desenvolvido o Quadro 50, especificando os principais pontos observados. As atividades exemplificadas na Figura 40 são baseadas na realização de três estratégias de leituras: *écrémage*, *repérage/balayage* e *critique*. As duas primeiras técnicas são usadas paralelamente, pois a busca da compreensão de termos essenciais pela *écrémage* é complementada pela *repérage*, que tem como principal objetivo a observação de elementos pontuais do texto, aprofundando a compreensão de elementos específicos.

Essas atividades propostas evidenciam, em um primeiro momento, uma leitura linear do texto, pois as questões são especificadas a partir de cada um dos parágrafos (as questões seguem a numeração dos parágrafos – questão 1, parágrafo 1; questão 2, parágrafo 2, conforme apresentado na Figura 40). Com relação à primeira questão, correspondente ao primeiro parágrafo, há uma preocupação sobre a observação da estrutura descritiva, em que há a elaboração de uma lista de palavras empregadas na caracterização da paisagem, numa tentativa de categorizar (reescrever) o vocabulário encontrado.

Na segunda questão, correspondente ao segundo parágrafo, são analisadas as ações da

personagem que surge no texto, isso ocorre por meio da compreensão dos verbos que descrevem suas ações e gestos. Há uma clara tentativa de ordenar os elementos textuais de forma cronológica.

Na terceira questão, por sua vez, há uma análise sobre as ações ocorridas dentro da paisagem e novamente há uma solicitação de análise dos elementos que façam referência aos cinco sentidos (audição, visão, olfato, tato e paladar), a partir do reconhecimento de informações pontuais do texto trabalhado. Com relação à estratégia de leitura *critique*, os usos do dicionário propostos referem-se ao nível ortográfico (USO 1), nível morfológico (USO 2/USO 3), nível semântico (USO 4/USO 5/USO 6, USO 8) e nível sintático (USO 9/USO 10).

Com relação ao nível sintático, por exemplo, duas questões específicas podem ser desenvolvidas com o apoio do dicionário. Primeiramente, a questão do padrão colocacional dos adjetivos no francês. Ao observar o texto, constata-se que o padrão colocacional no adjetivo é na maior parte dos casos artigo + substantivo + adjetivo, da mesma forma que no português. No entanto, esse padrão não ocorre em todos os exemplos, conforme Quadro 51

Quadro 51 – Padrões colocacionais do adjetivo em francês

artigo + substantivo + adjetivo	artigo+ adjetivo + substantivo
<i>le sable gris</i>	<i>un gros bourdon</i>
<i>le ciel bleu</i>	<i>les petites plantes</i>
<i>les dunes grises</i>	<i>la petite fille</i>
<i>l'odeur douce</i>	
<i>une coccinelle pâle</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apontado no Quadro 51, a partir da coleta de informações do texto, percebe-se dois padrões colocacionais distintos do adjetivo, com repercussões linguísticas sintáticas e semânticas, pois não são todos os adjetivos que podem seguir o padrão de artigo+adjetivo+substantivo. No entanto, alguns adjetivos aceitam as duas posições como o adjetivo *chic* [chique], conforme os exemplos:

Il est un chic type. [Ele é um tipo elegante];

Il est un type chic. [Ele é um tipo gentil].

A partir desse exemplo, é demonstrada uma das possibilidades de emprego do dicionário de forma empírica para a realização de uma atividade de recepção escrita.

5.3.2 Exemplos de produção escrita

Da mesma forma que a recepção escrita, a análise foi construída com base nos mesmos dois manuais didáticos. A diferença com relação à recepção escrita é que agora as atividades e seus objetivos são classificados a partir dos tipos textuais predominantes em cada uma das produções propostas. Essa análise pode ser observada no Quadro 52.

Quadro 52 – Análise de atividades de recepção escrita selecionadas

Tipos Textuais	Atividades (Objetivos)	Gêneros textuais	Livro/página	Uso do dicionário
1. DESCRITIVO	- descrever um rito, um objeto, um hábito, um costume, um projeto	Artigo on-line	ÉC3, p. 25	USO 1 USO 2 USO 3 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9 USO 10
		Indefinido	ÉC3, p. 81	
		Indefinido	ÉC3, p. 51	
		Indefinido	TVB3, p. 111	
2. NARRATIVO	- redigir uma narrativa (<i>fait divers</i> , história em quadrinhos)	<i>Fait divers</i>	TVB3, p. 27	USO 1 USO 2 USO 3 USO 4 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9 USO 10
		História em quadrinhos	TVB3, p. 34	
	- contar uma história com base em imagens,	Indefinido	TVB3, p. 29	
		Biografia	TVB3, p. 34	

	transcrição, lista de palavras, etc.			
3. INFORMATIVO	- elaborar um relatório sobre algum assunto;	Questionário	TVB3, p. 23	USO 1 USO 2 USO 3 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9 USO 10
	- redigir um resumo sobre algum texto	Trecho de um livro	TVB3, p. 122	
	- apresentar um itinerário, um lugar;	Guia turístico	ÉC3, p. 32	
	- relatar um evento e circunstâncias;	Artigo de jornal	ÉC3, p. 18	
4. EXPLICATIVO	- convidar alguém para algo;	E-mail pessoal	TVB3, p. 108	USO 1 USO 2 USO 3 USO 4 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9 USO 10
		E-mail pessoal	TVB3, p. 134	
	- elaborar sua biografia linguística;	Biografia linguística	TVB3, 71	
	- redigir um pedido de informações;	Carta de solicitação	ÉC3, p. 18	
5. INJUNTI VO	- redigir um	Regulamento	TVB3, p. 132	

	regulamento;	público		
6. ARGUMENTATIVO	- expressar opinião pessoal sobre um assunto	Questionário de opinião	TVB3, p. 23	USO 1 USO 2 USO 3 USO 4 USO 5 USO 6 USO 7 USO 8 USO 9 USO 10
		Mensagem eletrônica	TVB3, p. 46	
	- protestar contra algo;	Carta de protesto	TVB3, p. 59	
	- criticar algo/alguém;	Mensagem eletrônica	TVB3, p. 83	
	- convencer alguém sobre algo;	Carta profissional	TVB3, p. 99	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da observação do Quadro 52, é possível tecer algumas constatações:

- ✓ observou-se, a partir dos exemplos coletados, a estreita relação entre as tipologias textuais propostas e as atividades analisadas. Essa aproximação é uma forma de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de suas produções, uma vez que a caracterização dos textos por meio de elementos linguísticos fornece pistas para a execução de suas atividades;
- ✓ comprovou-se o fato de que o uso do dicionário é raras vezes sugerido como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de atividades de produção. Os manuais didáticos analisados raramente explicitam possíveis estratégias de apoio ao desenvolvimento da produção escrita;
- ✓ com relação aos gêneros textuais, ainda que exista um pedido do CECRL (2001) para que sejam trabalhos de forma variada, nota-se um forte predomínio de textos jornalísticos (artigos de jornais e de revistas) nas atividades analisadas. Além disso, um

fato preocupante é a falta de referência quanto ao gênero textual esperado na produção escrita.

No presente capítulo, foram discutidas as principais contribuições do CECRL (2001), de Tagliante (2006, p. 171) e de Cüq e Gruca (2017, p. 157) no que diz respeito à competência escrita (recepção e produção) e à influência dessas contribuições no desenvolvimento de atividades linguísticas pertencentes a duas coleções de livros didáticos selecionados. A partir desses estudos, são propostos diferentes usos do dicionário baseados nos diferentes níveis linguísticos. No próximo capítulo, é desenvolvida a taxonomia responsável por apontar quais são os dicionários mais indicados para cada um dos diferentes usos elencados ao longo das análises realizadas.

6 PROPOSTA TAXONÔMICA DE CLASSIFICAÇÃO – DICIONÁRIOS SELECIONADOS E ATIVIDADES DE ESCRITA

Neste capítulo são apresentados, primeiramente, três tipos de classificação lexicográfica. Além disso, são expostas suas principais características de análise. Na sequência, são demonstrados dois modelos classificatórios, o tipológico e o taxonômico, evidenciando-se as vantagens e desvantagens de cada um deles. A partir dessas reflexões, é defendida a importância da elaboração de uma proposta de classificação lexicográfica que auxilie o aprendiz de FLE na escolha de uma obra específica na realização de uma atividade linguística de escrita. No intuito de reforçar a necessidade de uma maior discussão sobre o assunto, são abordadas algumas propostas classificatórias no âmbito da língua francesa e discutidos seus principais critérios classificatórios. Por fim, é apresentada a classificação taxonômica que visa a estabelecer a correlação entre as atividades linguísticas de escrita (recepção e produção) exemplificadas nos capítulos 3 e 5 e as obras lexicográficas selecionadas para os fins deste estudo (de acordo com o exposto no capítulo 4).

6.1 Tipos e modelos de classificação de obras lexicográficas

De acordo com os estudos apresentados no capítulo 3 (p. 98), a tradição lexicográfica francesa é considerada uma das mais produtivas do mundo. Frente a um universo tão diverso de obras lexicográficas, é imprescindível que o usuário tenha acesso a informações que o auxiliem na sua busca por uma classe de dicionários mais adequada às suas necessidades.

Bugueño Miranda (2019) constata a existência de três fatores que influenciam diretamente nessa decisão. Primeiramente, a atividade linguística desenvolvida pelo aprendiz. Na língua francesa, uma atividade de produção escrita, por exemplo, apresenta dificuldades com relação às convenções ortográficas, uma vez que a pronúncia e a escrita são muito dispares. Além disso, Grevisse e Gosse (2008) assinalam o fato de que a ortografia francesa é ao mesmo tempo fonológica, histórica, etimológica, morfológica e discriminativa. Tendo em vista essas características, ela pode representar um desafio aos usuários da língua, que necessitam buscar apoio em materiais de consulta para esclarecimento de dúvidas²⁰⁵ oriundas dessa confluência

²⁰⁵ Um exemplo de seu aspecto histórico pode ser observado pela manutenção de grafias correspondentes a estados anteriores de evolução da língua francesa. Como exemplo, a manutenção do *qu* (*quand*) e a escolha entre *c* e *s* (*céder* /*sévère*) do latim (GREVISSE e GOOSE, 2008, p. 86). Em seu aspecto morfológico, uma das grandes dificuldades são as formas variadas apresentadas por um mesmo verbo

de diferentes fatores. O segundo fator apontado por Bogueño Miranda (2019) é a disponibilidade de obras lexicográficas apropriadas para a resolução de atividades específicas. No momento em que o usuário realiza uma busca relacionada a uma dúvida ortográfica, a opção por um dicionário que tenha sua organização macroestrutural baseada no significante, como em um dicionário ortográfico, por exemplo, é a obra ideal na qual ele pode encontrar as informações pretendidas. Em obras desse tipo, o usuário encontra informações precisas sobre a ortografia de uma palavra e as noções sobre sua classe gramatical, conforme ilustrado pelo Quadro 53.

Quadro 53 – Exemplos da macroestrutura de um dicionário ortográfico

<p>externalisation n. f. externaliser v. tr. [conjug. 1] externalité n. m. externe adj. et n. extérocepteur n. m.</p>
--

Fonte: OrtRob (2015).

Com relação às dificuldades impostas pelas flexões verbais, é necessário que o dicionário exponha esses segmentos informativos de maneira clara em sua macroestrutura, para que os aprendizes tenham sua busca facilitada. Uma dessas dificuldades é a formação dos participípios passados, tendo em vista que essas formas conjugadas são muito diferentes de seus infinitivos. Como exemplo, podem ser citados os verbos *avoir*, *être*, *pouvoir*, *savoir*, *vivre* e *vouloir*²⁰⁶, que possuem respectivamente os participípios passados: *eu*, *été*, *pu*, *su*, *vécu* e *voulu*²⁰⁷. Nesse caso, o dicionário que estabeleça essa relação entre infinitivo e participípio passado é importante, pois ajudará o consulente no reconhecimento e associação entre formas conjugadas e infinitivas. O PLa (2008), por exemplo, lematiza o participípio passado assinalando seu emprego como adjetivo, mas não mostra sua relação com o verbo de origem. O DRobCLE (1999), por sua vez, traz essa relação com o verbo, informação essencial para um aprendiz da

em diferentes conjugações verbais. O verbo *savoir* [saber], por exemplo, apresenta as formas *sait* [3ª pessoa singular do presente indicativo], *su* [participípio passado] *sache* [1ª pessoa singular do presente do subjuntivo], etc.

²⁰⁶ [ter, ser/estar, poder, saber, viver e querer].

²⁰⁷ [tido, sido/estado, podido, sabido, vivido e querido].

língua. O Quadro 54 demonstra a representação do particípio passado *vécu* [vivido] nos dois dicionários supracitados, demonstrando o diferente tratamento proposto pelas obras.

Quadro 54 – Exemplo de lematização do verbete *vécu* [vivido]

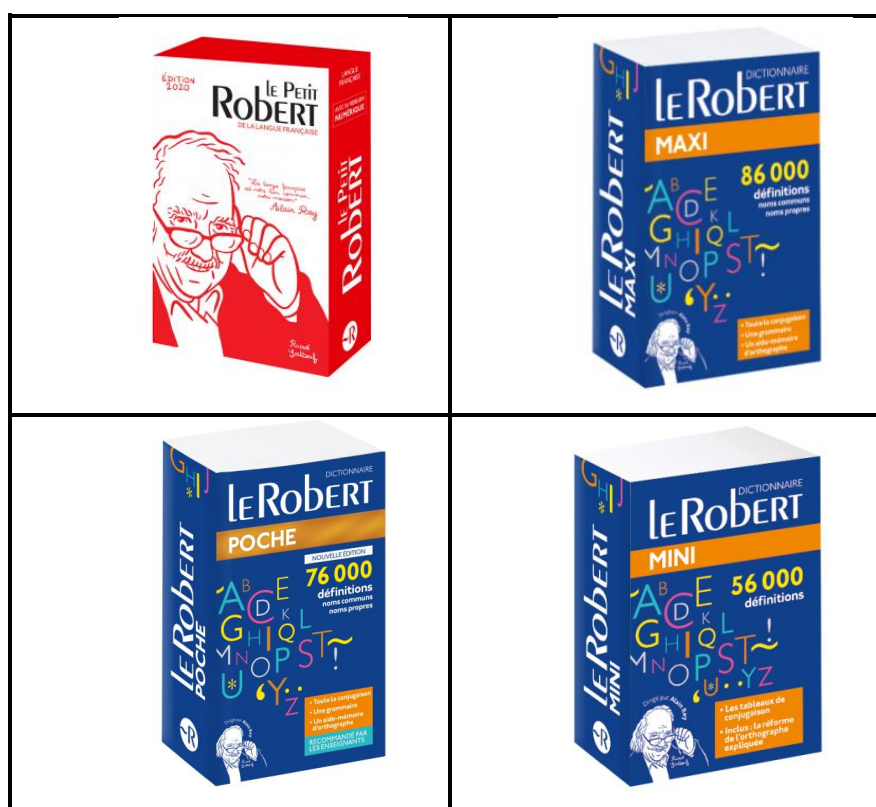
<p>VÉCU, E adj. Qui s'est passé ou qui s'être passé réellement. Une histoire vécue. <> n.m. Expérience réellement vécue ; ensemble des faits, des événements de la vie réelle.</p>	<p>vécu [veky], vécue [veky] Il a vécu une période difficile ; la période difficile qu'il a vécu : formes au passé du verbe vivre.</p>
---	--

Fonte: PLa (2008) e DRobCLE (1999).

O terceiro e último fator diz respeito às habilidades prévias do usuário, constituídas pelas suas competências linguística e dicionarística²⁰⁸. De acordo com Bugueño Miranda (2014), do ponto de vista do usuário, uma proposta de classificação de obras lexicográficas é imprescindível para que o usuário tenha uma visão mais abrangente das obras disponíveis e, assim, possa conciliar melhor suas escolhas às suas necessidades. Com relação aos tipos de classificação, esse autor assinala três tipos: impressionista, funcional e linguística.

Em uma classificação impressionista, as obras lexicográficas são ordenadas somente com base em seus critérios externos, tais como meio de divulgação (impresso ou digital), número de lemas apresentados pela obra e tamanho e dimensões físicas (grande, pequeno, micro, de bolso). Com relação ao número de lemas, conforme apresentado no capítulo 3, página 79, os números anunciados não são estabelecidos por critérios claros de contagem, o que dificulta a consideração desse número como um critério de escolha de uma determinada obra. A classificação baseada no tamanho e nas dimensões do dicionário é usada pelas próprias editoras para distinguir as diferentes obras comercializadas. Como forma de demonstrar essa classificação na língua francesa, são reproduzidos, na Figura 41, alguns dos dicionários comercializados pela Editora *Le Robert*, que destaca na capa de suas obras seu tamanho e as dimensões, distinguindo os dicionários entre *petit* [pequeno], *maxi* [maxi], *poche* [bolso] e *mini* [mini].

²⁰⁸ A competência linguística corresponde aos conhecimentos do usuário sobre a língua, o que determinará quais os seus recursos para o uso do dicionário. A competência dicionarística refere-se aos conhecimentos sobre as convenções lexicográficas consultadas, assim como sua capacidade de compreensão das informações apresentadas por um dicionário (BUGUEÑO MIRANDA, 2019, p. 30-31).

Figura 41 – Classificação impressionista da Editora *Le Robert*

Fonte: Site da Editora *Le Robert*²⁰⁹ (2020)

O segundo tipo de classificação é a funcional. Nessa classificação, a função do dicionário é o critério utilizado para diferenciação das obras e, em tese, essa abordagem deveria evidenciar os diferentes perfis de usuários e as funções que cada uma das obras deveria desempenhar nesse âmbito. No entanto, de acordo com Bugueño Miranda (2014), os dicionários agrupados a partir do parâmetro funcional estão restritos à área de ensino-aprendizagem de línguas, seja de língua materna ou estrangeira. Como exemplo de aplicação desse critério, são expostos alguns dicionários da Editora *Larousse*, em que a faixa etária dos estudantes de francês como língua materna e as séries escolares são os parâmetros de distinção entre as diferentes obras lexicográficas oferecidas, como pode ser verificado na Figura 42.

²⁰⁹ Pesquisa realizada conforme o site: <<https://www.lerobert.com/dictionnaires/francais/langue?page=1>>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

Figura 42 – Classificação funcional da Editora Larousse



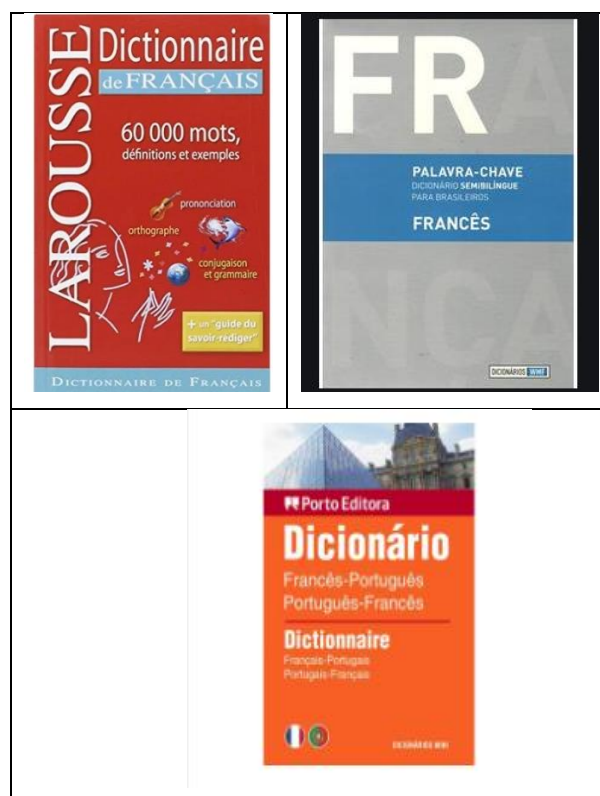
Fonte: Site da Editora Larousse²¹⁰ (2020)

A classificação linguística, por fim, emprega critérios de imanência linguística, isto é, critérios como o número de línguas (monolíngue, bilíngue, semibilíngue), a perspectiva de comunicação (recepção ou produção²¹¹), o léxico abrangido (geral ou seletivo), o tipo de informação (linguística ou histórica), entre outros. Os exemplos apresentados, conforme a Figura 43, correspondem ao critério linguístico do número de línguas empregadas pela obra: dicionário-monolíngue, semibilíngue e bilíngue (francês-português/português-francês).

Figura 43 – Classificação linguística de dicionários

²¹⁰ Pesquisa realizada conforme o site: <<https://www.editions-larousse.fr/larousse-dictionnaires-et-parascolaire/langue-francaise?page=1>>. Acesso em: 02 maio 2020.

²¹¹ Perspectiva semasiológica ou onomasiológica.



Fonte: *Site da Livraria Saraiva*²¹² (2020)

Os critérios apresentados são capazes de abranger muitos dicionários existentes, a dificuldade dessa questão é justamente uma falta de complementaridade entre os critérios classificatórios, o que impede uma organização realmente eficaz das diferentes obras. Ao pensar no caso da língua francesa, caracterizada por muitas obras lexicográficas disponibilizadas por diferentes editoras, a questão da classificação é ainda mais importante para que o usuário possa ter uma visão mais abrangente das possibilidades disponíveis para uso. Sem uma organização dessas obras, a procura de um dicionário torna-se muito confusa, pois a falta de um padrão classificatório impede uma escolha mais adequada do aprendiz.

Além dos tipos classificatórios, é necessário o estabelecimento de um quadro teórico para que seja elaborada uma classificação. Bugueño Miranda (2014) propõe dois modelos de enquadramento: a tipologia e a taxonomia. Para esse autor, o enquadramento tipológico baseia-se na possibilidade de unir as obras lexicográficas por algum traço mais evidente, sem que os demais traços sejam apagados, tornando-se apenas menos evidentes. No modelo taxonômico, por sua parte, a classificação é realizada com base em critérios pré-determinados, com o objetivo de separar os elementos de um grupo em subgrupos, excludentes entre si e não

²¹² Pesquisa realizada conforme o *site*: <<https://busca.saraiva.com.br/busca?q=dicionario-frances&page=1>>. Acesso em: 02 maio 2020.

ambíguos (BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 219). Esse autor ainda acrescenta que uma taxonomia lexicográfica é definida como classificação por critérios dicotômicos descendentes. Com base nas observações desenvolvidas neste tópico, são analisadas algumas propostas de classificação lexicográfica de obras francesas e, por fim, é apresentada a proposta taxonômica que correlaciona as atividades de escrita, os usos do dicionário e as obras lexicográficas selecionadas, conforme exposto no capítulo 3 (p. 105-106).

6.2 Propostas de classificação de obras lexicográficas francesas

A importância e a força da tradição lexicográfica francesa podem ser facilmente observadas ao ser constatado o grande número de obras propostas pelas grandes editoras francesas (cf. Quadro 18, p. 101). A preocupação com a manutenção dessa tradição linguística torna-se evidente na elaboração de instrumentos didáticos como o dicionário, os manuais de língua, as gramáticas, entre outros. Com relação aos dicionários, mais especificamente, Bugueño Miranda (2015) reforça a inexistência de trabalhos que ofereçam uma visão de conjunto de obras lexicográficas disponíveis na tradição francesa. Além disso, as classificações existentes estão circunscritas de forma geral a condições especiais de uso. Como forma de comprovar essa lacuna relacionada aos dicionários franceses, são expostas algumas classificações que tentam, de alguma forma, ordenar as obras existentes e estabelecer alguns critérios classificatórios.

Primeiramente, é retomada a classificação projetada por Quemada (1967). Essa classificação baseia-se em dois critérios linguísticos: o assunto tratado e a natureza das informações. A partir desses critérios, o autor propõe dois tipos de obras: os dicionários de coisas [*de choses*] ou enciclopédicos; e os dicionários de palavras ou dicionários de língua. Para esse autor, os dicionários enciclopédicos são aqueles interessados em reunir as realidades nomeadas pelos signos, privilegiando muitas informações históricas e técnicas em detrimento do léxico da língua. Já os dicionários de língua são aqueles que privilegiam uma apresentação de informações como categorias gramaticais, pronúncia, etimologia, etc. Dentro dessa classe de dicionários, o autor sugere a distinção entre dicionários monolíngues e bilíngues. O grande problema nessa proposta é o emprego exclusivo de critérios classificatórios linguísticos, tornando a divisão muito pouco útil como reflexo da tradição lexicográfica francesa. A consideração de poucos critérios lexicográficos faz com que essa classificação seja limitada, sendo capaz de identificar poucos tipos de obras lexicográficas.

Guilbert (1969), por sua vez, propõe uma classificação de dicionários franceses a partir

de uma análise linguística, situando as obras de forma progressiva do menos ao mais linguístico em cinco diferentes categorias. Apesar de o autor propor cinco diferentes categorias, são apenas os critérios linguísticos de léxico abrangido (geral ou seletivo) e tipo de informação (linguística ou histórica) que são empregados como base de sua proposta. Dessa forma, esse autor diferencia as obras em: 1. obras enciclopédicas, definidas de acordo com o tipo de informação (histórica, nesse caso); 2. obras científicas ou técnicas, categorizadas por conta do léxico seletivo empregado; 3. obras linguísticas, nas quais são empregados o léxico geral e seletivo, de forma híbrida; 4. dicionários de língua, obras em que são utilizadas exclusivamente informações linguísticas; 5. dicionários de tipo linguístico, obras também caracterizadas pelas informações exclusivamente linguísticas, mas nesse caso são apresentados exemplos da língua oral em conjunto com a língua escrita²¹³. Ainda que notemos um maior detalhamento nas divisões realizadas, temos ainda uma exclusividade de emprego de características linguísticas na elaboração dos critérios. Além disso, a sobreposição e reemprego dos mesmos critérios para diferentes tipos de obras não é algo produtivo, uma vez que não auxilia na distinção entre as diferentes obras.

Rey (1970) propõe uma classificação lexicográfica abstrata, pois, segundo esse autor, “não se trata, portanto, de um modelo de elaboração prática válida para um dicionário concreto, mas de um modelo para descrever toda atividade lexicográfica²¹⁴” (REY, 1970, p. 53). Com esse objetivo, é preconizada uma classificação com base em sete critérios: dados linguísticos, unidades de tratamento, conjunto de dados (léxico), ordenamento dos dados, análise semiótico-funcional, informações não semânticas e explicitação de dados. De forma simplificada, essa classificação é representada no Quadro 55:

Quadro 55 – Apresentação simplificada da classificação de Rey (1970)

1. Dados linguísticos	1.1 Observados (a partir de um <i>corpus</i>)
	1.2 Mistos: observados e produzidos (pelo lexicógrafo e por informantes <i>ad hoc</i>)
2. Unidades de tratamento	2.1 Ocorrências observadas
	2.2 Unidades de língua (unidades lexicais/outras unidades)

²¹³ Segundo esse autor, o melhor exemplo dessa classe de dicionários é o DFC (1971), lançado em 1967 pela equipe dirigida por Dubois.

²¹⁴ [Il ne s’agit donc pas d’un modèle d’élaboration pratique valable pour un dictionnaire concret, mais d’un modèle génétique théorique conçu pour décrire toute activité lexicographique].

3. Conjunto de dados (léxico)	3.1 Conjunto funcional
	3.2 Subconjunto (semiótico cultural/relacional)
4. Ordenamento dos dados	4.1 Ordem formal
	4.2 Ordem semântica
5. Análise semiótico-funcional	5.1 Análise explícita
	5.2 Análise implícita
6. Informações não semânticas	6.1 Somente informações funcionais
	6.2 Informações funcionais e não funcionais
7. Explicitação de dados	7.1 Sem explicitação
	7.2 Exemplos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rey (1970, p. 59-62).

Como pode ser observado no Quadro 55, cada um desses critérios é dividido em subcategorias e estas ainda podem ser subdivididas²¹⁵. Todas essas categorizações representam uma série de escolhas enfrentadas pelos lexicógrafos na elaboração e compilação de suas obras. Para Béjoint (1994), todas essas escolhas estão interligadas de tal forma que restringem as decisões dos lexicógrafos em estágios subsequentes.

Kasar (2008), por sua vez, realiza uma classificação que engloba o emprego de critérios impressionistas e linguísticos, demonstrando uma maior abrangência em relação aos exemplos supracitados. Esse autor propõe uma classificação ancorada em seis critérios de organização. Com relação ao critério impressionista, Kasar (2008) aponta a diferença entre o modo de apresentação, distinguindo os dicionários entre impressos e digitais. As cinco outras divisões são baseadas em critérios linguísticos: são distintos dicionários por conta do número de línguas (monolíngues e bilíngues), das formas de apresentação de informação (exclusivamente linguística ou uso associado de imagens), dos tipos de informação (linguística ou histórica), do léxico abrangido (dicionários restritivos ou extensivos), da estrutura de acesso (dicionários alfabéticos ou temáticos²¹⁶). Com relação aos critérios de léxico abrangido e de estrutura de acesso, essa classificação pode ser observada na Figura 44.

²¹⁵ Para consultar essas subdivisões, ler Rey (1970) para maiores detalhes.

²¹⁶ Ou seja, dicionários semasiológicos e onomasiológicos.

Figura 44 – Amostra da classificação de Kasar (2008)

	DICTIONNAIRES EXTENSIFS	DICTIONNAIRES RESTRICTIFS			
	Dictionnaires universels	Dictionnaires restrictifs spécialisés	Dictionnaires d'usage		
			Descriptifs	Prescriptifs	Correctifs
5 Selon l'extension de la macrostructure	ex.: <i>Dictionnaire universel francophone</i> , Hachette <i>Le Grand Dictionnaire universel de Pierre Larousse</i> <i>Le Petit Robert 2 Dictionnaire universel des mots propres</i>	ex.: <i>Le Robert Junior dictionnaire du français pour les enfants de 8 à 12 ans</i> <i>Larousse des maternelles (4-6 ans)</i> <i>Dictionnaire français - nœc à l'usage des agents diplomatiques</i>	ex.: <i>Dictionnaire québécois-français</i> <i>Dictionnaire du français contemporain</i>	(dictionnaire du bel usage, du bon usage) ex.: <i>Dictionnaire de l'Académie française</i> (1 ^{re} éd.: 1694) <i>Lexiques qui contiennent des recommandations, préparés par la Commission générale de terminologie et de néologie au sein de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France</i>	(dictionnaire nomatif) ex.: <i>Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne</i> <i>Grand dictionnaire des difficultés et pièges du français</i> , Larousse <i>Dictionnaire des fautes d'orthographe</i> de Michel Damsel, Montréal <i>Dil İnanlıları</i> , Ömer Asım Aksoy, Adam Vayınları
6 Selon l'organisation de la macrostructure	D. ALPHABÉTIQUES	DICTIONNAIRES THÉMATIQUES			
	<i>Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française</i> , Le Robert	<i>Dictionnaire thématique des mots du monde</i> , Fayard <i>Dictionnaires maritimes thématiques anglais-français</i>			

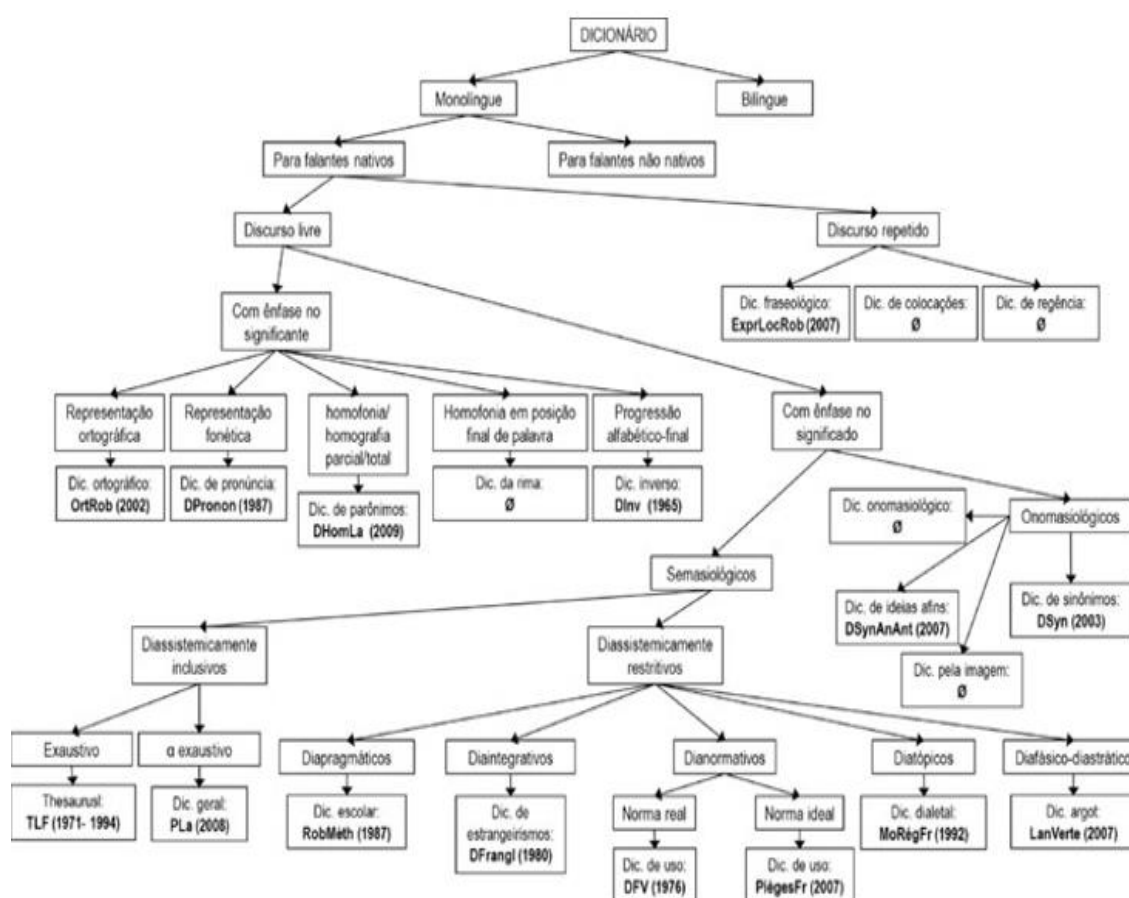
Fonte: Kasar (2008, p. 63).

A partir da observação dessa classificação, percebe-se uma sobreposição de critérios, o que não auxilia o usuário na compreensão dos diferentes empregos de cada um dos dicionários. Além disso, não foi constatada a utilização de critérios funcionais, apenas linguísticos e impressionistas na proposta realizada.

Campos Martin (2009) apresenta uma classificação simplificada dos dicionários de língua. Segundo essa autora, sua intenção ao indicar esse modelo, consiste em facilitar o emprego dessa proposta. De acordo com essa classificação, os dicionários de língua dividem-se em dicionários intralinguísticos (monolíngues), dicionários interlinguísticos e dicionários interlinguísticos especializados (glossários termológicos). De forma geral, essa classificação baseada somente em critérios linguísticos é insuficiente, uma vez que se recomenda a aplicação de critérios conjuntos. Além disso, as obras definidas como dicionários interlinguísticos especializados não podem nem ser considerados dicionários, pois são mais próximos do que podemos considerar como glossários especializados. Assim, essa proposta pode ser entendida como inconsistente, por considerar poucos aspectos lexicográficos como parâmetros, fazendo com que ela seja compreendida como limitada do ponto de vista lexicográfico.

Bugueño Miranda (2015), por sua vez, preconiza uma classificação que concilia as características funcionais e linguísticas, a partir de um modelo taxonômico, que, segundo esse autor, permite uma melhor avaliação de diferentes dicionários se comparada a uma classificação tipológica. A implementação desses parâmetros pode ser observada na Figura 45, que demonstra essa classificação como produto de três constantes assinaladas pelo autor. Nessa taxonomia são considerados os dicionários monolíngues destinados aos falantes nativos, desconsiderando-se os dicionários bilíngues e os dicionários para aprendizes.

Figura 45 – Proposta taxonômica da tradição francesa para falantes nativos



Fonte: Bugueño Miranda (2015, p. 33).

Na proposta de Bugueño Miranda (2015), a opção foi por não apresentar os dicionários para falantes não nativos²¹⁷. A partir da observação dessa lacuna, Kaspary (2018) propôs uma taxonomia que abordasse essas obras, utilizando como base para seu desenvolvimento Bugueño Miranda (2014, 2015) e Bugueño e Oliveira (2015). Para a realização dessa classificação, são estabelecidos dois critérios²¹⁸ que restringem as obras tratadas. Primeiramente, são suprimidos os dicionários bilíngues. Apesar da “explosão lexicográfica” conhecida pela lexicografia bilíngue nos últimos trinta anos do século XX, a concepção e o desenho dos dicionários bilíngues continuam apresentando resultados pouco satisfatórios (BUGUEÑO, 2010) em nossos dias²¹⁹. A segunda restrição diz respeito ao suporte da obra lexicográfica. Bugueño

²¹⁷ Conforme Bugueño Miranda (2014), essa decisão foi tomada por conta da limitação espacial de representação.

²¹⁸ Critérios retomados de Bugueño Miranda (2015).

²¹⁹ Para um aprofundamento sobre as razões de o dicionário bilíngue ser considerado como um problema linguístico, consultar Bugueño (2010).

Miranda (2015) justifica a exclusão das obras em meio digital por serem consideradas ainda como uma mera transposição de obras impressas. Como exemplo, esse autor destaca o fato de a língua francesa possuir o TLFi (2004), que, apesar de sua estrutura de acesso mais rápida, não apresenta funções específicas que superem aquelas oferecidas por dicionários impressos.

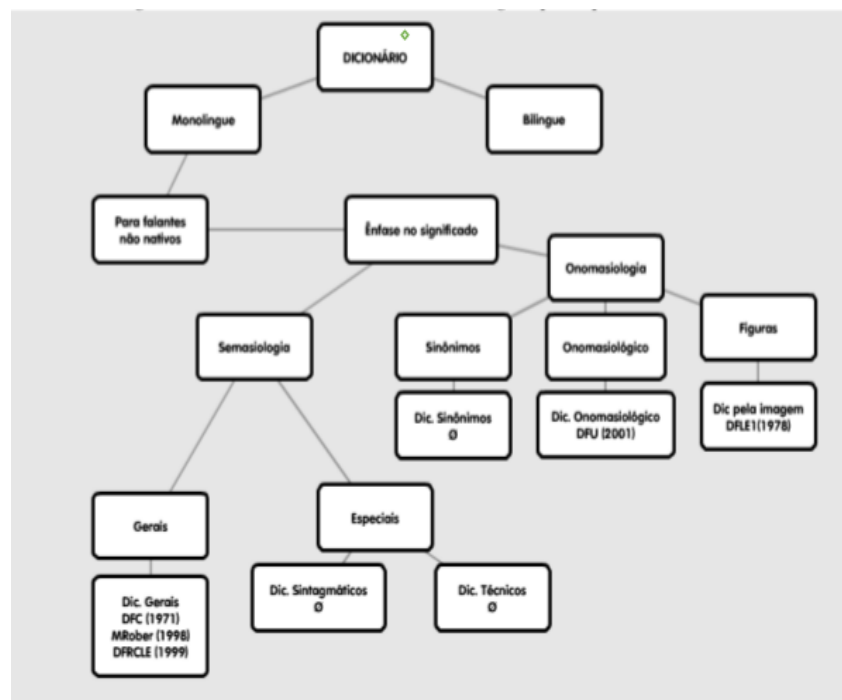
Em consonância com o exposto por Bugeño Miranda (2014), são retomados os critérios funcionais e linguísticos para constituição desse desenho taxonômico. Com relação aos critérios funcionais, esse autor distingue as obras para falantes nativos e não nativos de uma língua²²⁰. No que diz respeito aos parâmetros linguísticos, são abordados três critérios de análise. O primeiro critério é a dicotomia entre dicionários monolíngues e bilíngues. O critério seguinte é a ênfase informativa no significante ou no significado, isto é, a distinção entre onomasiologia e semasiologia.²²¹ O último critério linguístico considerado é a distinção entre a representação do léxico diassistemicamente inclusivo, quando é considerado o maior número de eixos possíveis em uma língua, e a representação diassistemicamente restritiva, ou seja, quando são incluídas apenas determinadas unidades léxicas (BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 224 e 225).

Além disso, esse autor acentua a importância de esclarecer que essas classificações propostas não têm uma aplicação universal. Ainda que os mesmos critérios sejam aplicados a diferentes tradições lexicográficas, os resultados obtidos nessa ação serão sempre diferentes. Para esse autor, não é possível separar a tradição linguística da classificação taxonômica, uma vez que é importante considerar as particularidades linguísticas, neste caso do francês, no momento de explicar, criar e considerar uma classificação. Assim, este estudo inspira-se no modelo de Bugeño Miranda (2008, 2015), ampliando-o em uma tentativa de unir as obras lexicográficas para falantes nativos e para aprendizes de francês em um mesmo sistema, para que seja possível uma visão mais abrangente do cenário lexicográfico francês, conforme a Figura 46.

²²⁰ Segundo Bugeño Miranda (2014), essa separação é feita por conta das diferentes competências linguísticas e em relação às tarefas a serem desenvolvidas por aprendizes de línguas maternas diferentes.

²²¹ No âmbito lexicográfico, a semasiologia tem como ponto de partida o significante (a forma) de uma palavra. A onomasiologia, por outro lado, parte de uma ideia (noção ou conceito) e busca a unidade lexical ou o termo que a exprima.

Figura 46 - Taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes de FLE



Fonte: Kaspary (2018, p. 2125).

6.3 Proposta de classificação taxonômica entre atividades de escrita e os dicionários selecionados

De forma geral, as classificações discutidas até o momento apresentam diferentes formas de organização das obras lexicográficas existentes na tradição francesa, aliando por vezes critérios impressionistas, funcionais e linguísticos. A partir das classificações de Bugueño Miranda (2014, 2015) e Kaspary (2018), é proposta uma classificação taxonômica que reúne critérios funcionais e linguísticos²²² que demonstrem e representem a correlação entre a realização de atividades de escrita (recepção e produção) e as obras elencadas da tradição francesa²²³.

A inovação proposta por essa taxonomia diz respeito à demonstração do percurso relacional existente entre a realização de uma atividade de escrita até o momento da escolha de uma obra lexicográfica, justamente pelo fato de que a escolha do dicionário vai depender de

²²² Os critérios impressionistas não são considerados nessa proposta apresentada por não serem relevantes do ponto de vista teórico-metodológico (BUGUEÑO MIRANDA, p. 226, 2014). Essa inconsistência diz respeito ao fato de que esses critérios não consideram as características reais das obras, uma vez que fazem referência unicamente aos seus aspectos físicos externos.

²²³ Conforme expresso no capítulo 3.

todos os fatores representados no decorrer desse percurso. Primeiramente, essas atividades são divididas entre recepção e produção, sendo que cada uma dessas categorias se realiza de forma diferente. Na recepção, são as estratégias de leitura que expressam quais são os objetivos das diferentes atividades propostas. Com relação à produção, os objetivos são estabelecidos tendo em vista os tipos textuais predominantes que devem ser elaborados. A partir dessas definições, são elencadas as principais questões linguísticas oriundas no momento da realização dessas atividades e essas dúvidas são ligadas às funções propostas do dicionário. Com base nessa sistematização, são aplicados os demais critérios linguísticos e funcionais dessa taxonomia, para que seja definida a obra lexicográfica mais adequada para cada um dos casos descritos.

A presente taxonomia é ancorada nas classificações apresentadas por Bugueño Miranda (2008, 2014, 2015) e é organizada em princípios de elaboração, limitações do modelo proposto e, por fim, são descritos e comentados os critérios funcionais e linguísticos empregados em sua composição. De acordo com Bugueño Miranda (2014), uma classificação taxonomia deve estar baseada em três princípios:

Princípio 1: uma classificação universal é impossível, uma vez que cada proposta é reflexo de uma tradição linguística específica (BUGUEÑO MIRANDA, 2015, p. 25);

Princípio 2: uma classificação taxonômica é mais vantajosa por ser capaz de retratar a diferença entre um genótipo²²⁴ e um fenótipo²²⁵ linguístico. Conforme Bugueño Miranda (2014), a classificação tipológica invalida essa diferença, que pode ser observada somente na elaboração de uma taxonomia;

Princípio 3: uma classificação deve incluir critérios funcionais e linguísticos de forma simultânea (BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 225). Conforme demonstrado anteriormente, os critérios devem ser complementares para que seja possível uma visão mais clara do conjunto de obras lexicográficas de uma determinada tradição lexicográfica.

Considerando esses princípios, são apontadas duas restrições ao modelo proposto, conforme se indica a seguir:

- a) não integram a proposta os dicionários franceses que não tenham possibilidade de acesso por parte de usuários brasileiros. Dessa forma, a acessibilidade dos dicionários é

²²⁴ Um genótipo é um grupo de obras que podem ser identificadas a partir de uma matriz de traços específicos (BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 219).

²²⁵ Um fenótipo é detectado quando uma obra lexicográfica não apresenta uma matriz de traços reconhecíveis (BUGUEÑO MIRANDA, 2014, p. 219).

um critério que restringe a inclusão de algumas obras, ainda que elas apresentem uma qualidade lexicográfica indiscutível;

- b) em consequência dessa restrição, são excluídos da proposta os dicionários que abordem questões específicas de pronúncia (dicionário de pronúncia, de rima, inverso, etc.). Além dessas obras, são também suprimidos os dicionários diassistemicamente restritivos (dicionário de uso, de estrangeirismos, escolares, dialetais, etc.)²²⁶.

Por fim, são expostos os critérios funcionais e linguísticos empregados na elaboração dessa taxonomia. Com relação aos critérios funcionais, são os seguintes:

- 1) falantes nativos e não nativos: por conta de o público-alvo da pesquisa ser formado por aprendizes de FLE, o ideal seria centrar nossa proposta em dicionários para falantes não nativos; no entanto, a escassez de dicionários voltados especificamente aos aprendizes de FLE criou a necessidade de ampliação da análise a partir da inclusão de dicionários que atendessem aos falantes nativos²²⁷;
- 2) função do dicionário: conforme as considerações realizadas no capítulo 4, cada dicionário apresenta um uso preferencial, de acordo com a sua formatação e objetivos de emprego. Assim, conforme definido na p. 146, são retomados os seus principais usos atribuídos, conforme o Quadro 56.

Quadro 56 – Usos do dicionário

- | |
|--|
| <p>USO 1 – Verificar a ortografia de palavras.</p> <p>USO 2 – Pesquisar flexões nominais de número e gênero.</p> <p>USO 3 – Buscar flexões verbais.</p> <p>USO 4 – Pesquisar marcas de uso.</p> <p>USO 5 – Explorar sinônimos.</p> <p>USO 6 – Consultar definições.</p> <p>USO 7 – Averiguar padrões sintáticos.</p> <p>USO 8 – Explorar exemplos.</p> <p>USO 9 – Examinar pós-comentários.</p> <p>USO 10 – Verificar padrões colocacionais e coligacionais.</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora

²²⁶ Dicionários como o DPLa (2014), o PiègesFr (2007), LanVerte (2007) e o RobMéth (1987) são exemplos de obras lexicográficas expressivas da língua francesa, no entanto, problemas relacionados com seu acesso são responsáveis pela não inclusão de obras como essa na proposta apresentada.

²²⁷ Para um aprofundamento sobre a questão dos dicionários de aprendizes em FLE, consultar Pruvost (2003), Binon *et al.* (2005) e Kaspary (2018).

Com relação aos parâmetros linguísticos, são enumerados oito:

- 1) as atividades de recepção e produção escrita: essas atividades são compreendidas como o exercício da competência comunicativa no tratamento de um texto para realização de uma tarefa (CECRL, 2001, p. 15). No que diz respeito especificamente à recepção, ela é definida de forma simplificada por Cüq e Gruca (2005) como a compreensão do significado de frases e/ou discursos e a constatação de sua função comunicativa. Com relação à produção, esses autores a definem como a execução de uma série de procedimentos para resolução de problemas;
- 2) as estratégias de leitura e os tipos textuais predominantes: nesse parâmetro, é proposta a dicotomia entre as estratégias de leitura e os tipos textuais predominantes. Com relação às atividades de recepção escrita, elas são especificadas pelas diferentes estratégias de leitura²²⁸ aplicadas em sua realização. Essas estratégias são: leitura *repérage/balayage*, leitura *écrémage*, leitura *survol*, leitura *approfondissement/intensive* e leitura *critique*²²⁹. Essas estratégias representam o objetivo de leitura pretendido durante a realização da atividade, definindo quais são os elementos essenciais para a recepção naquele contexto. Com relação às atividades de produção escrita, a distinção é realizada com base no tipo textual predominante. Ainda que os tipos textuais propostos por Tagliante (2006) sejam no total seis²³⁰, a taxonomia proposta considera em sua análise o tipo argumentativo e explicativo²³¹. Essa decisão está baseada nas funções definidas pelo *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL*²³² (2015) para os diferentes níveis linguísticos. Como o interesse da taxonomia proposta nesta tese é atender ao público intermediário de FLE, são tratados os dois tipos textuais predominantes para esse nível, explicativo e argumentativo, como exposto no Quadro 57²³³. Os tipos textuais são responsáveis por evidenciar as principais características de

²²⁸ Essas estratégias de leitura são apresentadas de forma mais detalhada no capítulo 5.

²²⁹ Definições retomadas de Tagliante (2006) e Cüq e Gruca (2017).

²³⁰ Texto descritivo (indicadores espaciais), texto narrativo (indicadores temporais), texto informativo (informações gerais ou particulares), texto explicativo (resposta a uma questão), texto injuntivo (aconselhar e recomendar) e texto argumentativo (persuadir ou convencer).

²³¹ Cabe nesse momento ressaltar que, embora sejam considerados dois tipos textuais predominantes (argumentativo e explicativo), não foi possível estabelecer dentro da classificação proposta diferenças no tratamento dos dois tipos textuais. Dessa forma, fica registrada uma limitação dessa proposta.

²³² A partir de agora, essa obra será representada pela sigla ILCCN (2015).

²³³ A elaboração do Quadro 56 é baseada na definição de quais são as principais funções desenvolvidas em cada um dos níveis linguísticos de acordo com o ILCCN (2015).

cada um dos textos, facilitando a compreensão de quais são as características particulares de cada um deles;

Quadro 57 – Relação entre tipo textuais e níveis linguísticos

Tipo textual	Nível B1	Nível B2
1. Descritivo	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar e fornecer informações sobre os hábitos cotidianos, cronograma, novidades de alguém; - falar de seus gostos, de seus projetos; - falar de sua experiência profissional, seu ambiente de trabalho; - apresentar um tema, um projeto; - descrever as relações entre as pessoas, elaborar uma biografia, o retrato de uma pessoa²³⁴. 	
2. Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar eventos passados, uma lembrança, uma piada, uma sequência de fatos, um <i>fait divers</i>, uma experiência passada; - realizar uma entrevista, passar por uma entrevista; - relatar as intenções, o discurso de alguém²³⁵. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar eventos passados de forma detalhada²³⁶.

²³⁴[- Demander et donner des informations sur des habitudes quotidiennes, un emploi du temps, des nouvelles de quelqu'un; - parler de ses goûts, parler de ses projets; - parler de son expérience professionnelle, son environnement de travail; - faire une présentation d'un thème, d'un projet; - décrire les relations entre des personnes, faire une biographie, le portrait d'une personne.].

²³⁵ [- Raconter des événements passés, un souvenir, une anecdote, une suite de faits, des faits divers, une expérience passée; - réaliser une interview/Passer un entretien; - rapporter les propos, les paroles de quelqu'un.].

²³⁶ [- Raconter des événements passés en détail].

3. Informativo	<ul style="list-style-type: none"> - Reformular para explicar ou generalizar; - fornecer elementos, informações²³⁷. 	
4. Explicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir e reagir a propostas (consentir, aceitar, desculpar-se); - falar do que agradou ou desagradou, expressar seu interesse, sua indiferença; - expressar uma vontade e propor serviços; - expressar e interagir com relação aos sentimentos, expressar desejos, esperanças, intenções e ambições; expressar sua satisfação ou insatisfação, queixar-se; - apresentar um problema e propor soluções; pedir e dar uma explicação, precisões²³⁸. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformular para explicar ou generalizar; - colocar um problema e propor soluções; - expressar sua satisfação ou seu descontentamento; - expressar sua hesitação; - expressar arrependimentos; - expressar a possibilidade e a probabilidade; - expressar seus graus de certeza/dúvida²³⁹.

²³⁷ [- Reformuler pour expliquer ou généraliser; - fournir des renseignements, des informations].

²³⁸ [- Faire des suggestions et réagir à des propositions (acquiescer, accepter, s'excuser);- parler de ce qui a plu ou déplu, exprimer son intérêt, son indifférence; - exprimer une volonté et proposer ses services; - exprimer et interagir à propos de ses sentiments, exprimer des souhaits, des espoirs, des intentions, des ambitions; - exprimer sa satisfaction ou son mécontentement; se plaindre; - poser un problème et proposer des solutions; - demander/donner une explication, des précisions].

²³⁹[- Reformuler pour expliquer ou généraliser; - poser un problème et proposer des solutions; - exprimer sa satisfaction ou son mécontentement; - exprimer son hésitation; - exprimer des regrets; - exprimer la possibilité et la probabilité; - exprimer des degrés de certitude/doute.].

5. Injuntivo	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir e oferecer conselhos; - advertir; - expressar uma obrigação²⁴⁰. 	
6. Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar uma razão; - explicar suas escolhas, expressar suas reservas, sua oposição; - organizar algo, discutindo o que é necessário ser feito; - avaliar e apreciar (filmes, livros, etc.); expressar a causa e a consequência; - expressar um ponto de vista, uma opinião e defendê-la; - sintetizar uma breve narrativa, um artigo, um <i>exposé</i>, uma entrevista, um documentário e expressar sua opinião; - formular hipóteses²⁴¹. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumir um texto ou uma discussão restituindo as posições e raciocínios; - sintetizar informações e argumentos oriundos de fontes diversas; - levantar um problema e propor soluções; - apresentar as vantagens e inconvenientes de diferentes posições; - desenvolver uma ideia, um raciocínio simples; - desenvolver uma argumentação lógica e coerente; - argumentar uma tomada de posição e defendê-la metodicamente; - valorizar os argumentos; - analisar um texto (artigo polêmico, discurso diplomático, político)²⁴².

Fonte: Elaborado pela autora com base no ILCCN (2015, p. 58,59 e 60).

²⁴⁰ [- Demander et donner des conseils; - avertir, mettre en garde; - exprimer une obligation].

²⁴¹ [- Donner une raison; - expliquer ses choix, exprimer des réserves, son opposition; - organiser quelque chose, en discutant de ce qu'il faut faire; - évaluer et apprécier (des films, des livres etc.); - exprimer la cause et la conséquence; - exprimer un point de vue, une opinion et le/la justifier; - synthétiser un bref récit, un article, un exposé, une interview, un documentaire et donner son opinion; - formuler des hypothèses].

²⁴² [- Résumer un texte ou une discussion en restituant les prises de position et les raisonnements; - synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses; - poser un problème et proposer des solutions; - présenter les avantages et les inconvénients de positions différentes; - développer une idée, un raisonnement simple; - développer une argumentation logique et cohérente; - argumenter une prise de position et la défendre méthodiquement; - mettre en valeur des arguments; - analyser un texte (par exemple, article polémique, discours diplomatique, politique)].

- 3) níveis linguísticos: tendo em vista a realização dessas atividades, compreendidas com base nas estratégias de leitura (recepção) e nos tipos textuais predominantes (produção), é possível apontar quatro níveis linguísticos que podem ser atendidos por meio do auxílio do dicionário: nível ortográfico, nível morfológico, nível sintático e nível semântico²⁴³. A partir dessa divisão, é possível estabelecer quais são as funções do dicionário acionadas em cada uma das situações de recepção e produção;
- 4) número de línguas: a distinção entre dicionários monolíngues e bilíngues é representada de acordo com discussões retomadas anteriormente por Bugueño Miranda (2014; 2015)²⁴⁴.

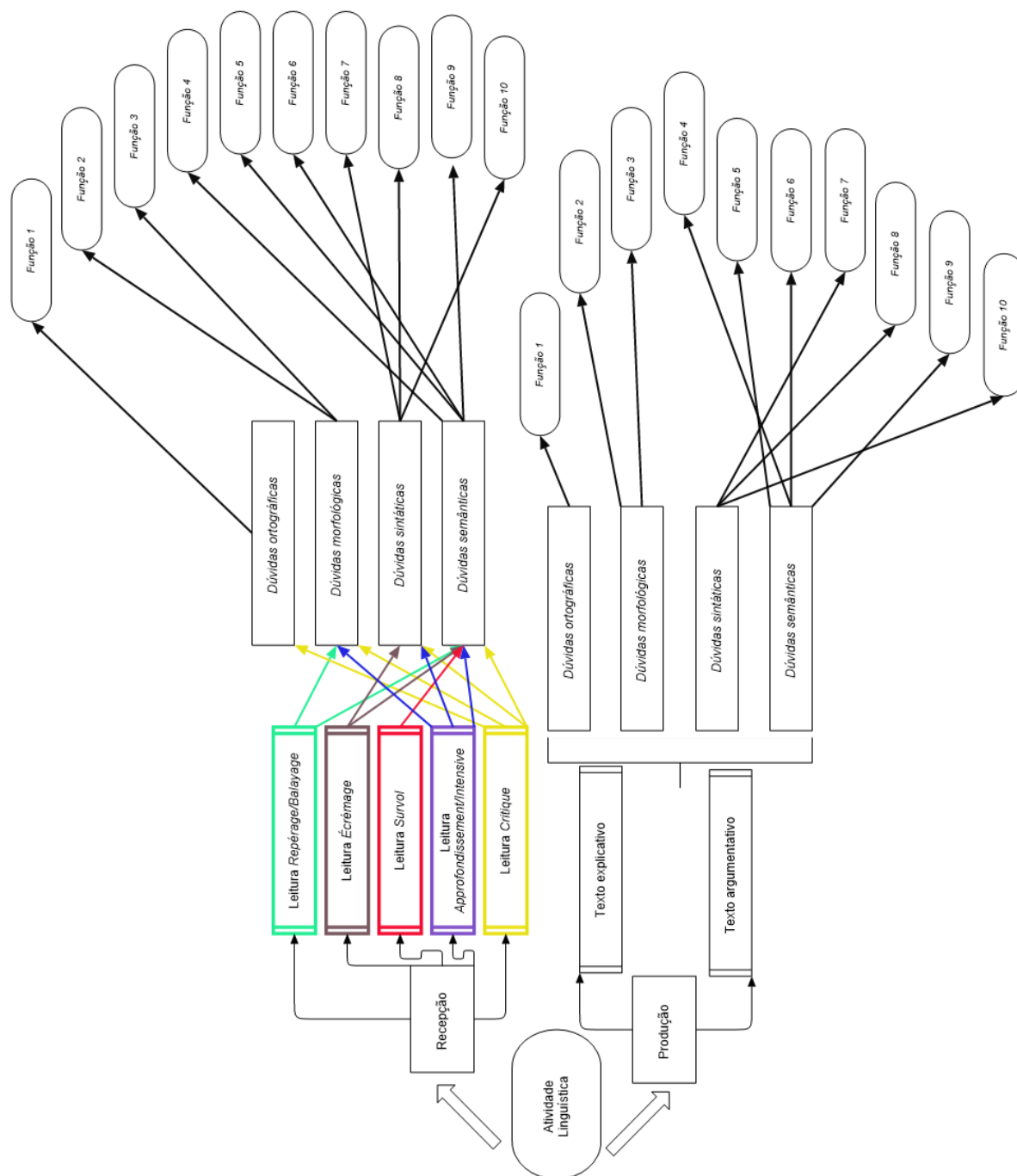
Tendo em vista essas considerações realizadas, é apresentada a proposta de taxonomia que corresponde à aplicação desses parâmetros expostos. Por conta de limitações de espaço, sua construção é realizada em duas etapas. Primeiramente, conforme a Figura 47, é sistematizado o percurso entre a atividade de escrita e suas relações com as funções do dicionário propostas no Quadro 56.

Figura 47 – Proposta taxonômica – primeira parte²⁴⁵

²⁴³ Durante a realização de uma atividade que empregue a estratégia de *repérage*, em que seja necessário o reconhecimento de algumas informações pontuais do texto, o aprendiz pode ter dúvidas com relação ao nível morfológico (flexões verbais que marcam passado e presente, por exemplo) ou então ao nível semântico (na consulta na definição de alguma palavra que seja essencial para a realização da atividade).

²⁴⁴ As distinções 5 (discurso livre e discurso repetido), 6 (ênfase no significante e no significado), 7 (perspectiva semasiológica e onomasiológica) e 8 (representação lexical diassistêmica inclusiva e restritiva) são princípios também retomados de Bugueño Miranda (2014, 2015).

²⁴⁵ A sistematização dessa proposta de taxonomia foi desenvolvida com o auxílio da ferramenta *ClickCharts*. Com essa ferramenta foi possível oferecer uma visualização mais simplificada dos processos representados nessa taxonomia.



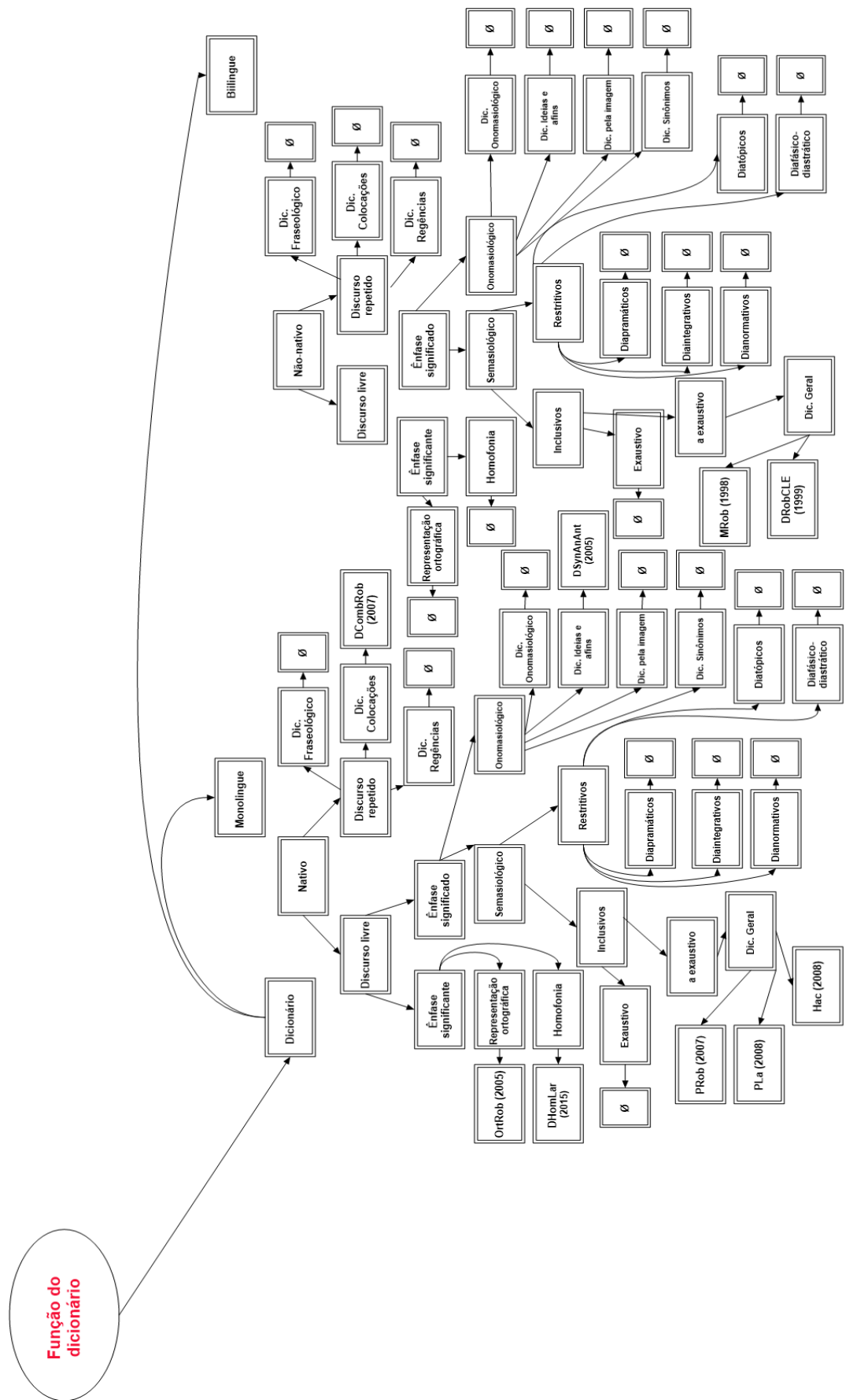
Fonte: Elaborado pela autora na ferramenta *ClickCharts*²⁴⁶.

No que diz respeito à primeira parte da proposta, conforme a Figura 47, é necessário destacar uma limitação da sistematização apresentada. Se por um lado as estratégias de leitura viabilizam uma organização mais detalhada de sua relação com as questões linguísticas, na recepção escrita isso não é possível. Não foi encontrado e/ou desenvolvido nenhum instrumento

²⁴⁶ Conforme informações apresentadas na bibliografia.

de análise que possibilite distinguir dificuldades linguísticas relacionadas aos tipos textuais específicos, explicativo e argumentativo, no caso da proposta apresentada nesta tese. Dessa forma, ainda que sejam assinalados os dois tipos textuais, esses serão relacionados às mesmas questões e funções do dicionário, sem distinção entre um e outro. Feita essa observação, a segunda parte da proposta é exposta na Figura 48.

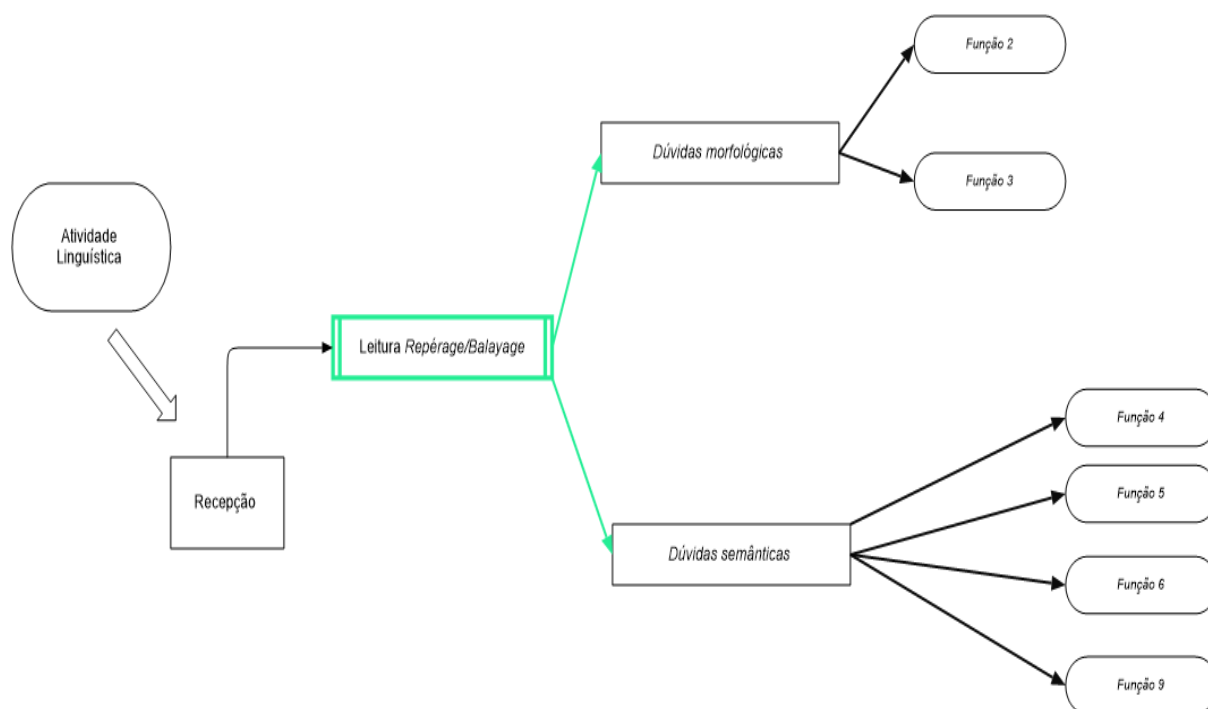
Figura 48 – Proposta taxonômica – segunda parte



Fonte: Elaborado pela autora com a ferramenta *ClickCharts*.

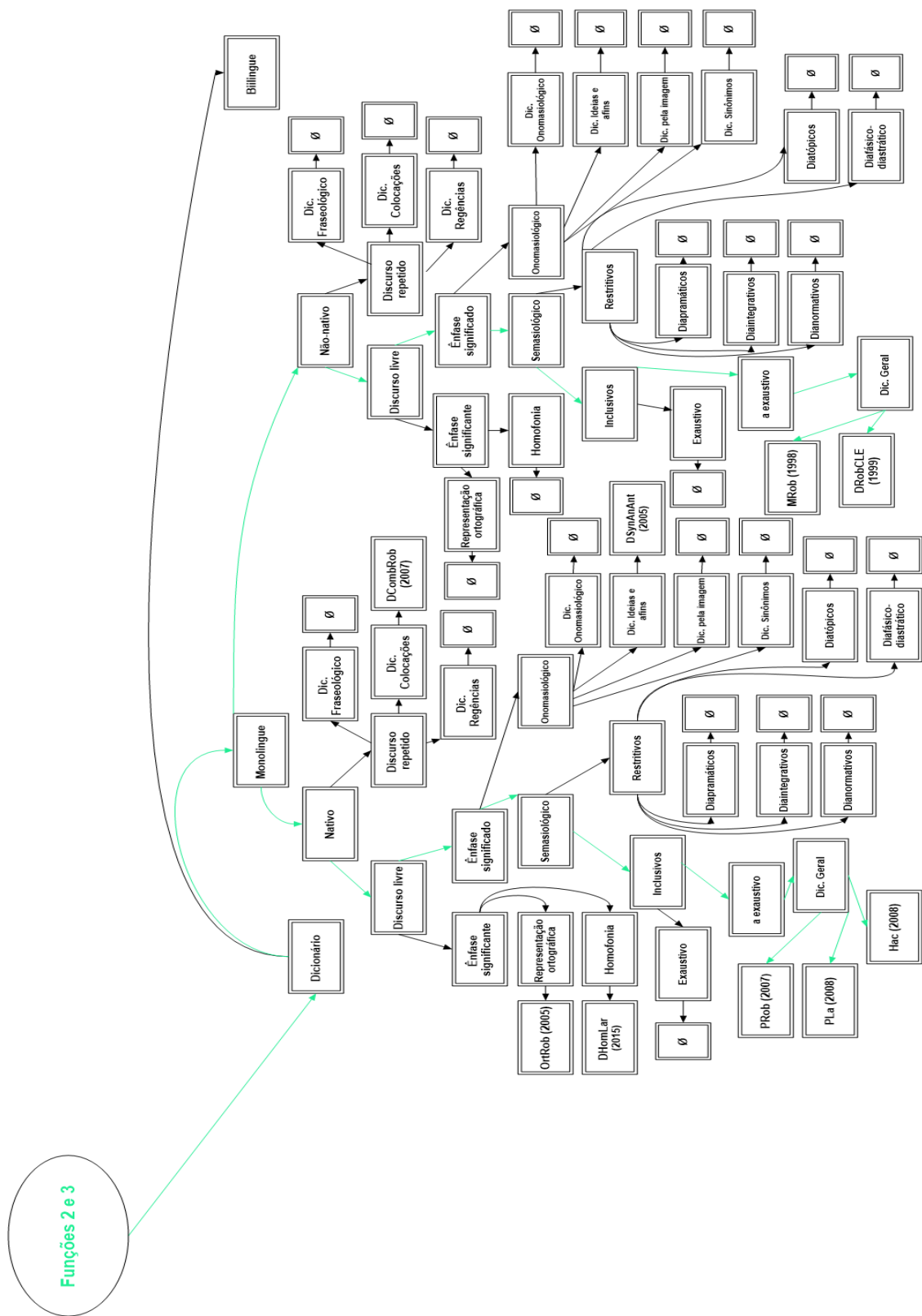
A partir da construção desses fluxogramas de base, é demonstrada sua aplicação no desenvolvimento de uma atividade de recepção escrita dividida em duas partes (Figura 49 e 50) que demonstram as diferentes utilizações do dicionário possíveis dentro da mesma atividade.

Figura 49 – Exemplo de atividade de recepção escrita – parte 1



Fonte: Elaborado pela autora com a ferramenta *ClickCharts*.

Figura 50 – Exemplo de atividade de recepção escrita – parte 2²⁴⁷



Fonte: Elaborado pela autora com a ferramenta *ClickCharts*.

²⁴⁷ Esse fluxograma corresponde ao desenvolvimento das dúvidas morfológicas.

Haja vista a importância de que o usuário tenha uma visão mais abrangente das obras lexicográficas disponíveis para seu uso, são apresentados três tipos de classificações lexicográficas, exemplificadas por meio de obras lexicográficas oriundas da tradição francesa. Na sequência, são discutidas algumas classificações que propõem uma forma de ordenamento das obras existentes por meio do estabelecimento de critérios classificatórios. No entanto, essas classificações são de forma geral sempre circunscritas ao uso de um ou outro critério, sem que haja uma utilização conjunta desses parâmetros. Tendo em vista essa lacuna, é apresentada uma proposta de classificação taxonômica que visa a estabelecer a correlação entre as atividades linguísticas de escrita (recepção e produção) exemplificadas e discutidas nos capítulos 3 e 5 e as obras lexicográficas selecionadas para os fins deste estudo (de acordo com o exposto no capítulo 4).

7 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Neste capítulo, são propostas e desenvolvidas atividades que têm dois objetivos principais. Primeiramente, de acordo com os dados demonstrados no capítulo 2 da presente tese, são apresentadas atividades que visam à familiarização dos usuários ao uso dos diferentes dicionários de francês mediante a observação e análise dos diferentes elementos pertencentes à microestrutura de um verbete. O segundo objetivo é estabelecido a partir das análises descritas no capítulo 4, pois, ainda que seja possível relacionar o uso do dicionário às atividades de escrita (recepção e produção), ficou evidente que essa não é uma estratégia proposta de maneira recorrente aos aprendizes pelos manuais didáticos empregados no ensino-aprendizagem de FLE. Dessa forma, as atividades propostas baseiam-se nas características da recepção e produção escrita desenvolvidos no capítulo 4 e, além disso, na consulta do ILCCN (2015), obra desenvolvida com o objetivo de auxiliar professores e demais usuários do CECRL (2001) na definição e escolha de quais são os conteúdos programáticos estabelecidos para cada um dos diferentes níveis.

7.1 Critérios aplicados na elaboração das atividades

Com relação à elaboração das atividades e seus critérios, essa proposta é dividida em duas categorias:

- atividades de familiarização com o dicionário;
- atividades de recepção e produção escrita.

A seguir, são apresentados os critérios de elaboração e as sequências de atividades, divididas em duas categorias.

7.1.1 Atividades de familiarização com o dicionário

De acordo com os dados discutidos no capítulo 1²⁴⁸, os futuros professores de língua estrangeira não recebem formação sobre o uso do dicionário durante sua graduação. Autores como Faria (2015) e Höfling (2006) apresentam relatos que demonstram essa formação

²⁴⁸ 2.3 A formação docente e a Lexicografia (p. 45).

lexicográfica deficitária, informação corroborada a partir dos dados coletados e apresentados sobre o ensino-aprendizagem da Lexicografia durante a formação docente²⁴⁹.

Com relação aos aspectos práticos sobre o uso do dicionário, Baron e Bertrand (2012) assinalam que a consulta ao dicionário monolíngue, por vezes, desencoraja alguns aprendizes por conta da densidade da informação e complexidade dos verbetes. Para esses autores, é importante que os aprendizes possam desenvolver a habilidade de consulta a esses dicionários por intermédio de atividades que visem não somente à observação dos elementos do verbete, mas também considerem o emprego desses elementos no desenvolvimento de atividades de recepção e produção. Por esse fato, são primeiramente propostas as atividades de observação e análise desses elementos e, em seguida, propostas as atividades de escrita²⁵⁰. Nessa primeira sequência de atividades, é indicado que os aprendizes analisem o mesmo verbete, o verbo *abaisser* [baixar] extraído dos diferentes dicionários selecionados para a realização deste estudo. Essa análise é indicada com base na observação da presença de diferentes elementos pertencentes ao verbete, conforme Quadro 58:

Quadro 58 – Elementos informativos pertencentes à microestrutura²⁵¹

1. le mot en entrée
2. la prononciation en alphabet phonétique international (API)
3. la catégorie grammaticale
4. la référence au tableau de conjugaison
5. l'étymologie du mot
6. la/les définition(s)
7. l'/les exemple(s)
8. le/les synonyme (s)
9. la/les marque(s) d'usage
10. le(s) mot(s) contraires
11. le (s) homonymes
12. la/les collocation(s)
13. la/les colligation(s)
14. le/les dérivé(s)

Elaborado pela autora.

²⁴⁹ Conforme Quadro 3, p. 40.

²⁵⁰ Conforme item 6.1.3.

²⁵¹ A descrição proposta é uma síntese de informações estruturais apresentadas por diferentes dicionários. Essa síntese tem como objetivo apresentar uma visão global de quais são as informações que podem pertencer à microestrutura de uma obra lexicográfica.

Em seguida, são indicadas questões específicas sobre cada um dos dicionários. São apontados, por exemplo, os diferentes símbolos empregados por cada um dos dicionários, as abreviaturas, e discutidas as informações específicas apresentadas por cada um deles. Por fim, é exibido um quadro síntese comparativo das diferentes obras estudadas²⁵².

7.1.1.1 A sequência de atividades

Conforme descrição realizada, são exibidas a seguir as atividades propostas para cada um dos dicionários selecionados para este estudo. Cabe frisar que a escolha por um verbete que representasse um verbo deve-se ao fato de essa ser uma das categorias gramaticais que possui grande quantidade de detalhes a serem explorados em sua microestrutura. No entanto, essas atividades podem ser aplicadas para análise de outras categorias gramaticais, enriquecendo ainda mais os estudos por meio da comparação entre essas diferentes categorias. Assim, são expressas as atividades propostas, conforme os Quadros de 59 a 68.

²⁵² As propostas apresentadas indicam o início de um percurso que pode ser ampliado de acordo com o interesse e a necessidade dos aprendizes no momento de sua aplicação.

Quadro 59 – Atividades de familiarização com o dicionário PRob (2007)

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du PRob (2007).

ABAISSER [abese] v. tr. (1) – *xix* ◊ de *la-* et *baïsser*
 ▣ ■ **1** Faire descendre à un niveau plus bas. > **baïsser**.
Abaïsser une vitre. Abaïsser une manette. (On ne dit pas abaisser, mais amener les voiles.)* — GÉOM. *Abaïsser une perpendiculaire, mener d'un point une perpendiculaire à une droite.*
 — *Abaïsser un chiffre* : dans une division, écrire un chiffre du dividende à la suite du reste obtenu. — *Abaïsser son jeu.*
 > **abattre**. ■ **2** RARE Diminuer la hauteur de. *Abaïsser la pâte au rouleau à pâtisserie (> abaisse).* ■ **3** Diminuer la quantité de, faire baïsser. *Abaïsser la température; le prix d'une denrée; un taux.* > **diminuer**. *Abaïsser l'âge de la majorité, y accéder plus jeune.* ■ **4** FIG. Faire descendre à un niveau inférieur. *Abaïsser une puissance.* > **abattre, affaiblir, écraser.**
 «*S'il se vante, je l'abaisse*» PASCAL «*La douleur abaisse, humilie, porte à blasphémer*» RENAN. > **humilier, mortifier, ravaler.**
 ▣ ■ **S'ABAISSER** v. pron. ■ **1** Descendre à un niveau plus bas. *Le terrain s'abaisse vers la rivière.* > **descendre**. — Pouvoir être descendu, abaissé. *Vitre qui s'abaisse.* ■ **2** FIG. Se mettre dans une position inférieure. «*Quiconque s'abaissera sera élevé*» (BIBLE). > **s'humilier.** «*La bonté qu'il a de s'abaisser à s'entretenir avec vous*» RACINE. > **condescendre, daigner.** *S'abaisser à des compromissions.* > **s'avilir, se compromettre.**
 ■ **CONTR.** Élever, hausser, relever; exalter, glorifier. Monter; hausser (se).
 ■ **HOM.** poss. ABC.

2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|-------------------------------|--|
| () le mot en entrée | () la prononciation en API |
| () la catégorie grammaticale | () la référence au tableau de conjugaison |
| () l'étymologie du mot | () la/les définition(s) |
| () l'/les exemple(s) | () le/ les synonyme (s) |
| () la/les marque(s) d'usage | () le(s) mot(s) contraires |
| () le (s) homonymes | () la/ les collocation(s) |
| () la/ les colligation(s) | () le/ les dérivé(s) |

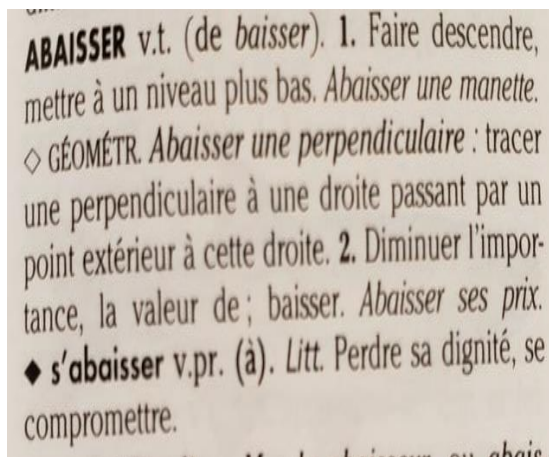
3. Répondez aux questions.

a. Les nombres romains et cardinaux présentent de différents éléments dans l'article. Lesquels ?

b. Quelle est l'information présentée par le symbole > ?


c. Faites une liste des abréviations présentées. Vous les comprenez toutes ?


Quadro 60 – Atividades de familiarização com o dicionário PLa (2008)

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du PLa (2008).2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

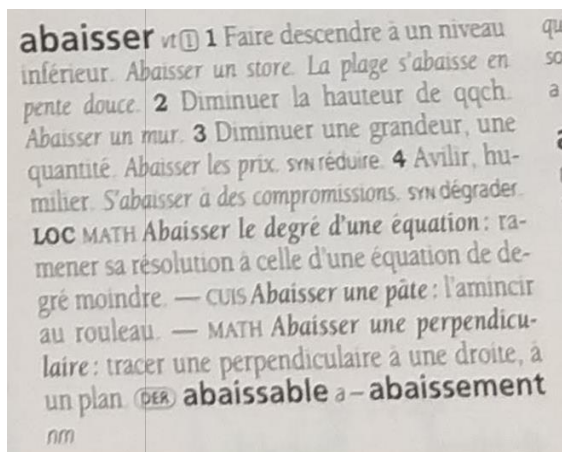
3. Répondez aux questions.

a. Selon vous, quelle est l'information introduite par le symbole  ?

b. Ce  introduit une différente catégorisation du verbe baisser ? Pouvez-vous expliquer cette organisation ?

c. L'usage de l'*italique* sert à mettre en évidence quelle information ? Expliquez votre réponse.

Quadro 61 – Atividades de familiarização com o dicionário Hac (2008)

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du Hac (2008).2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

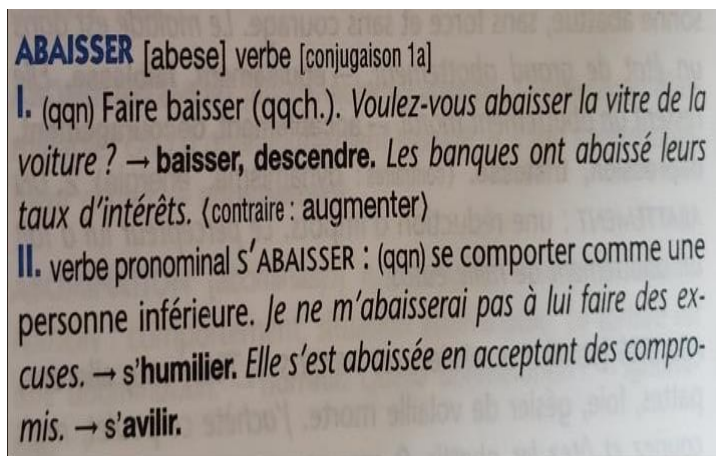
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

3. Répondez aux questions.

a. Quelques exemples sont présentés *en italique* et d'autres **en gras**. Y a-t-il une différence entre eux ?

b. À la fin de l'article, vous avez les dérivés du mot en entrée. Cette information vous semble-t-elle utile ? Dans quel contexte pouvez-vous l'utiliser ?

Quadro 62 – Atividades de familiarização com o dicionário DRobCLE (1999)

1. **Observez et analysez l'article *abaïsser* du DRobCLE (1999).**2. **Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

3. **Répondez aux questions.**

a. Les nombres romains présentent de différents éléments concernant le verbe. Lesquels ?

b. Si vous comparez les exemples présentés par le PRob (2007) et ceux présentés par le DRobCLE (1999), que remarquez-vous ?

c. Selon vous, quelle est l'information introduite par le symbole  ?

Quadro 63 – Atividades de familiarização com o dicionário MRob (1998)

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du MRob (1998).

abaisser [abese] v. tr. ■ conjug. 1. **I. 1.** Faire descendre à un niveau plus bas. ⇒ **baisser**. *Abaisser une vitre.* / contr. **relever** / *Abaisser une perpendiculaire* (d'un point à une droite). **2.** Diminuer la quantité, faire baisser. *Abaisser les prix, la température d'une pièce.* ⇒ **diminuer**. **3.** *Abaisser qqn, l'humilier.* ⇒ **rabaïsser**. *La misère abaisse l'homme.* ⇒ **dégrader**. / contr. **exalter, glorifier** / **II.** **S'ABAISSE** v. pron. **1.** Descendre à un niveau plus bas. *Le terrain s'abaisse vers la rivière.* ⇒ **descendre**. **2.** Perdre sa dignité, sa fierté. *Il s'abaisse à lui demander pardon, à des compromissions.* ⇒ **s'avilir**. ► **abaïssement** n. m. **1.** Action de diminuer (une grandeur). ⇒ **diminution**. *L'abaïssement de la température, d'un prix.* / contr. **élévation, relèvement** / **2.** Vieilli. État d'une personne qui a perdu sa dignité. ⇒ **avilissement, dégradation**. <▷ **rabaïsser**>

2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

3. Répondez aux questions.

a. Les nombres romains et cardinaux présentent de différents éléments dans l'article. Lesquels ?

b. Si vous comparez les exemples présentés par le PRob (2007) et ceux présentés par le MRob (1998) que remarquez-vous ?

c. Selon vous, quelle est l'information introduite par le symbole ➡ ?

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du SynRob (2005).

abaisser *v.tr.* 1 - descendre · baisser · rabattre · 2 - diminuer · amoindrir · rapetisser · réduire · 3 - atténuer · adoucir · affaiblir · amenuiser · amortir · diminuer · 4 - affaiblir · abattre · anéantir · dégrader · déprécier · dévaluer · écraser · soumettre · 5 - humilier · mortifier · rabaisser · ravalier

∞ **s'abaisser** *v.pron.* 1 - descendre · s'affaisser · 2 - se plier · se compromettre · se soumettre · s'aplatir *fam.* · 3 - s'avilir · déchoir · s'humilier

↳ **s'abaisser à** daigner · condescendre à

CONTR. élever | hausser | relever – accroître | amplifier | augmenter – exalter | glorifier – monter | se hausser

2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

3. Répondez aux questions.

a. Selon vous, est-il possible de comprendre les différents synonymes sans la présence d'exemples ?

b. Trouvez-vous ce dictionnaire utile en ce qui concerne les marques d'usage. Expliquez votre point de vue.

c. Selon vous, quelle est la différence des informations introduites par les symboles ∞ et ↳ ?

Quadro 65 – Atividades de familiarização com o dicionário OrtRob (2015)

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du OrtRob (2015).**abaisser** v.tr. ind. [conjug. 1]➔ **s'abaisser**➔ Le participe passé de la forme pronominale s'accorde en genre et en nombre avec le sujet :
elle s'est abaissée à lui parler.

HOM : abc

2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|-------------------------------|--|
| () le mot en entrée | () la prononciation en API |
| () la catégorie grammaticale | () la référence au tableau de conjugaison |
| () l'étymologie du mot | () la/les définition(s) |
| () l'/les exemple(s) | () le/ les synonyme (s) |
| () la/les marque(s) d'usage | () le(s) mot(s) contraires |
| () le (s) homonymes | () la/ les collocation(s) |
| () la/ les colligation(s) | () le/ les dérivé(s) |

3. Répondez aux questions.

a. Selon vous, les éléments concernant l'aspect orthographique du verbe et présentés par l'article sont-ils suffisants ? Expliquez votre point de vue.

b. Dans ce dictionnaire, il y a seulement la prononciation de quelques mots considérés rares. Par exemple :

décubitus/dekybitys/n.m

Selon vous, cet élément est-il essentiel dans ce type de dictionnaire ?

Quadro 66 – Atividades de familiarização com o dicionário DHomLar (2009)

1. Observez et analysez l'article *abaisser* du DHomLar (2009).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ abaisser verbe <i>Abaisser une manette.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abc (n. m. inv.) <i>Base d'un art, d'une science : C'est l'abc du métier.</i>
---	---

2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marque ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

3. Répondez aux questions.

a. Selon vous, est-il possible de comprendre les différents sens des homonymes à partir des exemples ?

b. Trouvez-vous ce dictionnaire utile en ce qui concerne la présentation des homonymes ? Expliquez votre point de vue.

Quadro 67 – Atividades de familiarização com o dicionário DCombRob (2007)

1. Observez et analysez l'article *abonnement* du DCombRob (2007).**abonnement** *nom masc.***∞ abonnement + ADJECTIF**

- téléphonique • adsl • internet • etc.
- forfaitaire • payant • gratuit
- annuel • mensuel • illimité • préférentiel • spécial

∞ abonnement + VERBE

- donner accès à • donner / ouvrir droit à : *l'abonnement donne droit à une réduction de 50 % sur les trajets*
- coûter
- arriver à échéance • prendre fin : *l'abonnement prend automatiquement fin au bout de 12 mois • se terminer*

∞ VERBE + abonnement

- offrir • payer • vendre
- contracter • prendre • s'offrir • souscrire : *j'ai souscrit un abonnement de deux ans auprès de cet opérateur • (s')acquitter (de) • renouveler*
- mettre fin à • résilier

2. Voici une liste d'éléments figurant normalement dans un article de dictionnaire concernant un verbe. Marquez ceux qui sont présents dans l'article ci-dessous.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> le mot en entrée | <input type="checkbox"/> la prononciation en API |
| <input type="checkbox"/> la catégorie grammaticale | <input type="checkbox"/> la référence au tableau de conjugaison |
| <input type="checkbox"/> l'étymologie du mot | <input type="checkbox"/> la/les définition(s) |
| <input type="checkbox"/> l'/les exemple(s) | <input type="checkbox"/> le/ les synonyme (s) |
| <input type="checkbox"/> la/les marque(s) d'usage | <input type="checkbox"/> le(s) mot(s) contraires |
| <input type="checkbox"/> le (s) homonymes | <input type="checkbox"/> la/ les collocation(s) |
| <input type="checkbox"/> la/ les colligation(s) | <input type="checkbox"/> le/ les dérivé(s) |

3. Répondez aux questions.

a. Selon vous, quelle est l'information introduite par le symbole ∞ ?

b. Pouvez-vous formuler un exemple d'emploi de l'entrée à partir de la formule **abonnement + adjectif** ?

Quadro 68 – Atividade de síntese

TABLEAU DE SYNTHÈSE			
À partir des activités proposées, faites le point des informations observées dans chaque dictionnaire.			
	Éléments communs	Points positifs	Points négatifs
DRobCLE (1999)	1. 2. 3. 4. 5.		
MRob (1998)			
PRob (2007)			
DCombRob (2007)			
OrtRob (2015)			
DHomLar (2009)			
SynRob (2005)			
PLa (2008)			
Hac (2008)			

Elaborado pela autora

Nessa proposta de atividades, o principal objetivo é proporcionar ao aprendiz pistas de quais são os elementos que devem ser observados na realização de uma consulta ao verbete de um dicionário. Muitas vezes, alguns detalhes apresentados pelos dicionários não são aproveitados pelos consulentes, justamente pela falta de uma observação e compreensão mais profunda de todas as simbologias e convenções empregadas pelas diferentes obras disponíveis.

7.1.2 Atividades de recepção e produção escrita

A elaboração dessas atividades, conforme dito, tem como principal objetivo a integração do uso do dicionário como uma estratégia de desenvolvimento da recepção e produção escrita. Como ponto de partida desse planejamento, é estabelecido que os níveis linguísticos atendidos por essa proposta são B1 e B2. Essa decisão é tomada para que se defina, a partir desse parâmetro, a escolha dos textos utilizados, os gêneros textuais tratados, assim como a complexidade das atividades desenvolvidas.

O CECRL (2001) estabelece escalas descritivas de quais são as habilidades de recepção

esperadas nesses níveis. No entanto, essas descrições não fornecem informações pontuais com relação aos conteúdos programáticos pertencentes a cada um dos níveis, conforme pode ser observado no Quadro 69.

Quadro 69 – Escalas descritivas da produção e recepção escrita geral

Nível Linguístico	Produção Escrita Geral	Recepção Escrita Geral
B1	Pode escrever textos articulados de forma simples sobre uma ampla variedade de assuntos em seu domínio, vinculando uma série de elementos discretos em uma sequência linear ²⁵³ . (CECRL, 2001, p. 51)	Consegue ler textos factuais sobre assuntos relacionados ao seu domínio e interesses com um nível satisfatório de compreensão ²⁵⁴ . (CECRL, 2001, p. 57)
B2	Pode escrever textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos relacionados à sua área de interesse, sintetizando e avaliando informações e argumentos emprestados de várias fontes ²⁵⁵ . (CECRL, 2001, p. 51)	É capaz de ler com um elevado grau de autonomia, adaptando o modo e a velocidade de leitura aos diferentes textos e objetivos com a utilização seletiva de referências apropriadas. Possui um vocabulário de leitura amplo e ativo, mas poderá ter dificuldades com expressões poucos frequentes ²⁵⁶ (CECRL, 2001, p. 57).

Fonte: CECRL (2001, p. 51 e 57).

De forma complementar ao CECRL (2001), o ILCCN (2015) reúne informações auxiliares no estabelecimento de parâmetros para proposta de atividades. De acordo com as informações apresentadas por esse documento (2015, p. 4 e 5), seus dois principais objetivos são:

- tornar o uso do CECRL mais acessível e oferecer apoio e orientações aos professores e aos coordenadores de programas; e

²⁵³ [Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.] (CECRL, 2001, p. 51).

²⁵⁴ [Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.].

²⁵⁵ [Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.] (CECRL, 2001, p. 51).

²⁵⁶ [Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.] (CECRL, 2001, p. 57).

- tornar o processo e planejamento de ensino mais transparentes²⁵⁷.

Para o desenvolvimento desses objetivos, o IICCN (2015) apresenta os conteúdos-chave do ensino de FLE de cada um dos níveis, divididos em gêneros textuais²⁵⁸ empregados na recepção, funções²⁵⁹, discursos, sociocultural²⁶⁰, gramática e temas de vocabulário.

Na elaboração dessa proposta, são tomados como critérios avaliativos os tópicos mencionados. Além disso, são acrescentadas as características discutidas no capítulo 5. De acordo com esses parâmetros, o resultado é o apresentado pelo Quadro 70.

Quadro 70 - Aspectos avaliativos da sequência de atividades

Nível Linguístico () B1 () B2	Recepção	Produção
Gênero textual		
Funções comunicativas		
Aspectos discursivos		
Aspectos socioculturais		
Aspectos gramaticais		
Tema de vocabulário		
Estratégia de Leitura/ Tipo textual predominante		
Usos/Dicionários Indicados		

Elaborado pela autora com base no ILCCN (2015)

7.1.2.1 A sequência de atividades

Com base no Quadro 70, são apresentadas três sequências de atividades, desenvolvidas a partir da explicitação desses aspectos. Cada sequência de atividades é formada por:

²⁵⁷ [- rendre le CECRL concret et apporter soutien et conseils aux enseignants et aux concepteurs de programmes; - rendre le processus d'enseignement ou de planification plus transparent.].

²⁵⁸ No ILCCN (2015, p. 40) é mencionado *type de texte* [tipo de texto]. A opção foi de manter o uso de gênero, pois a ideia apresentada corresponde ao que foi colocado ao longo deste trabalho como gênero.

²⁵⁹ Funções são apresentadas como as principais habilidades comunicativas desenvolvidas em cada um dos níveis. No nível B1, por exemplo, é esperado que o aprendiz seja capaz de dar uma razão, explicar suas escolhas [*donner une raison, expliquer ses choix*] (2015, p. 58).

²⁶⁰ O sociocultural reúne os aspectos de uso da língua. No nível B1, por exemplo, é esperado que o aprendiz conheça os rituais da elaboração da carta formal, comercial [*rituels de la lettre formelle, commerciale*] (p. 58).

- um quadro avaliativo, reunindo as principais características das atividades propostas;
- um texto base para as atividades de recepção;
- as atividades de recepção escrita, formuladas a partir das estratégias de leitura especificadas;
- e, por fim, a atividade de recepção escrita, sendo especificados os tipos textuais predominantes esperados para produção.

De acordo com a descrição proposta, são apresentadas essas atividades conforme os Quadros 71 até 76.

Quadro 71 - Aspectos avaliativos da sequência 01 de atividades (Texto 1 – Anexo B)

Nível Linguístico (<input checked="" type="checkbox"/>) B1 () B2	Recepção	Produção
Gênero textual	notícia de <i>site</i> Internet	artigo para <i>blog</i> Internet
Funções comunicativas	compreender um texto informativo com apresentação de argumentos	fornecer informações de forma argumentada e precisa;
Aspectos discursivos	reconhecer a organização do gênero textual proposto;	introduzir e concluir um tema proposto;
Aspectos socioculturais	níveis linguísticos empregados e rituais de formalidade e informalidade referentes aos gêneros (expressões familiares empregadas no texto, <i>boulot</i> [trabalho] por exemplo);	
Aspectos gramaticais	<u>acordo participio passado:</u> <i>mis/mise</i> <u>combinações de palavras:</u> <i>mettre/ mise en place</i> <u>oposição:</u>	<u>tempo verbal:</u> <i>présent</i> <u>oposição:</u> <i>mais, par contre, etc;</i> <u>consequência :</u>

	<i>pourtant, en revanche, par contre, cependant</i>	<i>c'est pour ça, donc, alors ;</i> articuladores : <i>alors, encore, en plus, et puis ;</i>
Tema de vocabulário	o sistema educativo, os estudos, a formação	
Estratégia de Leitura/ Tipo textual predominante	<i>repérage/balayage</i> <i>écrémage</i> <i>leitura critique</i>	texto argumentativo
Usos/Dicionários Indicados	PRob (2007) PLa (2008) MRob (1998) DRobCLE (1999) SynRob (2005) DCombRob (2007)	PRob (2007) PLa (2008) MRob (1998) DRobCLE (1999) SynRob (2005) OrtRob (2015)

Elaborado pela autora

Quadro 72 – Atividades de recepção e produção escrita Sequência 01 (Texto 1 – Anexo B)

Réception Écrite

a. Quelles sont les spécificités de l'enseignement à l'université ? À l'aide d'un dictionnaire comme le PRob (2007) ou PLa (2008), essayez de répondre à cette question sans reprendre les mots du texte, trouvez des synonymes pour les mots-clés de votre réponse.

b. Qu'est-ce qui distingue la pédagogie du lycée et de l'université ? La construction de votre réponse doit signaler l'opposition entre l'une et l'autre (en utilisant : pourtant, en revanche, par contre, cependant, etc.). Cherchez dans les mêmes dictionnaires ci-dessous mentionnés quelle est la meilleure possibilité pour votre réponse. Si nécessaire, consultez les dictionnaires MRob (2007) ou DRobCLE (1999).

c. Lisez l'expression mise en gras ci-dessous :

*"Les étudiants ont le temps pour l'engagement associatif, du sport ou **un petit boulot** à côté des cours", affirme Anne Ulpat.*

1. Selon vous, à quel registre de langue appartient-elle ? Consultez le PRob (2007) pour vous assurer de votre réponse. Si la réponse n'est pas satisfaisante, consultez le DRobCLE (1999)
2. Vous devez remplacer le mot souligné ci-dessus (*engagement*) par un synonyme le plus proche possible. Cherchez le SynRob (2005) pour consulter les possibilités. Sont-elles adéquates à votre phrase ?

d. Lisez les deux expressions **mises** en gras ci-dessous :

*D'autre part, **la mise en place** du dispositif "oui, si" à la rentrée 2018 permet d'aménager les parcours des étudiants en difficulté (...)*

*(...) les universités doivent **mettre en place** des "dispositifs d'accompagnement pédagogique" pour la réussite des étudiants.*

1. Selon vous, les deux expressions ont le même sens ? Consultez les mots mise et mettre sur le MRob (1998) e DRobCLE (1999) pour justifier vos hypothèses.
2. Consultez le SynRob (2005) et cherchez par le mot *place*. Avez-vous trouvé d'autres combinaisons concernant cet article ? Si oui, créez quelques exemples à partir de ces combinaisons. Vous pouvez consulter le DCombRob (2007) pour développer vos idées.
3. Vous continuez votre consultation dans le même article concernant le mot *place* sur le SynRob (2005). Trouvez-vous d'autres verbes qui se construisent avec le mot place ? Présentez quelques exemples.

Production Écrite

Vous avez été invité à écrire un texte sur le blog de la *Secretaria de Relações Internacionais (Relinter)* de votre université en présentant quelques spécificités de l'université au Brésil. Votre texte doit être informatif et à la fois argumentatif, en fournissant des précisions concernant les spécificités présentées.

Pour réaliser votre production :

- a. Notez vos idées – consultez le texte 1, pour vous inspirer.
- b. Réunissez le lexique dont vous avez besoin – vous pouvez consulter le PRob (2007) et le PLa (2008), si nécessaire.
- c. Élaborez votre plan.
- d. Rédigez votre texte - vous pouvez consulter le SynRob (2005) pour varier votre vocabulaire.
- e. Révisez votre texte et corrigez-le, si possible. Vous pouvez vous aider d'OrtRob (2015), DRobCLE (1999) et MRob (1997).

Quadro 73 - Aspectos avaliativos da sequência 02 de atividades (Texto 2 – Anexo C)

Nível Linguístico (<input checked="" type="checkbox"/>) B1 () B2	Recepção	Produção
Gênero textual	notícia de <i>site</i> Internet	<i>e-mail</i> formal
Funções comunicativas	compreender os diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto;	- propor uma solução ao problema apresentado; - falar de um projeto;
Aspectos discursos	reconhecer a organização do gênero textual proposto;	apresentar uma solução de forma coerente com a formulação de um texto explicativo;
Aspectos socioculturais	níveis linguísticos empregados e rituais de formalidade e informalidade referentes aos gêneros (fórmulas utilizadas na correspondência formal)	
Aspectos gramaticais	<u>negações e restrições:</u> <i>ne...que/pas...seulement</i> <u>combinações de palavras:</u> <i>du point de vue de</i>	<u>articuladores:</u> <i>mais, alors, encore, en plus, et puis</i> <u>articuladores cronológicos:</u> <i>tout d'abord, puis, ensuite, après, enfin, premièrement, deuxièmement</i>
Tema de vocabulário	o sistema educativo, os estudos, a formação	
Estratégia de Leitura/ Tipo textual predominante	<i>repérage/balayage</i> <i>écrémage</i> <i>leitura critique</i>	texto explicativo
Usos/Dicionários Indicados	SynRob (2005) PRob (2007) PLa (2008) Hac (2008) DRobCLE (1999) MRob (1998)	PRob (2007) PLa (2008) SynRob (2005) DCombRob (2007) OrtRob (2015) DRobCLE (1999) MRob (1998)

Elaborado pela autora

Quadro 74 – Atividades de recepção e produção escrita Sequência 02 (Texto 2 – Anexo C)

Réception Écrite

a. Lisez le titre de ce reportage.

*Entrée à l'université : la vie étudiante, **g**age de réussite*

1. Vous devez remplacer le mot en gras par un synonyme le plus proche possible. Cherchez sur le DSynAnAnt (2005) pour consulter les possibilités. Sont-elles adéquates à votre phrase ? S'il faut approfondir vos recherches, consultez les dictionnaires PRob (2007), le PLa (2008) ou le Hac (2008).

b. Selon l'université de Corte, comment faut-il apporter de l'aide aux nouveaux étudiants ? Expliquez avec vos propres mots ces initiatives (si nécessaire, consultez PRob (2007) ou PLa (2008)).

c. Observez cet extrait du texte.

*« **Un guichet unique** d'accueil a donc été créé. Il devient l'interlocuteur unique des étudiants pour les démarches administratives et sera ouvert toute l'année, notamment le midi et après 17 heures. »*

Si on change l'expression en gras « **un guichet unique** » par « une caisse unique » entraîne d'autres changements dans la phrase. Vous pouvez consulter le DRobCLE (1999) e MRob (1997) pour vous aider ;d. Lisez l'extrait du texte proposé ci-dessus.

*"Le Crous **ne peut loger que** 20% des étudiants, il aiguillera les 80% restants vers cette plate-forme", explique Jérémie Santini.*

1. Quelle est la phrase équivalente ? Aidez-vous du DRobCLE (1999).
 - a) () Le Crous ne peut guère loger 20 % d'étudiants (...)
 - b) () Le Crous peut loger 20 % des étudiants (...)
 - c) () Le Crous peut seulement loger 20 % des étudiants (...)
 - d) () Le Crous ne peut plus loger 20 % d'étudiants (...)

Production Écrite

Vous devez rédiger un e-mail au responsable de l'accueil de nouveaux étudiants de votre université. À l'occasion de ce message, vous allez présenter une proposition pour faciliter l'intégration des étudiants lors de leurs démarches administratives. Pour réaliser votre production :

- a. Notez vos idées – consultez le texte 2, pour examiner quelques possibilités.
- b. Réunissez le lexique dont vous avez besoin – vous pouvez consulter le PRob (2007) et le PLa (2008), si nécessaire.
- c. Élaborez votre plan – pensez à respecter les formules des messages formels.
- d. Rédigez votre texte - vous pouvez consulter le SynRob (2005) pour varier votre vocabulaire. De plus, pour consulter les combinaisons de mots, vous pouvez chercher sur DCombRob (2007).
- e. Révisez votre texte et corrigez-le, si possible. Vous pouvez vous aider d'OrtRob (2015), DRobCLE (1999) e MRob (1997).

Quadro 75 – Aspectos avaliativos da sequência 03 de atividades (Texto 3 – Anexo D)

Nível Linguístico () B1 (X) B2	Recepção	Produção
Gênero textual	reportagem de <i>site</i> Internet	narrativa de uma experiência de aprendizagem argumentativa
Funções comunicativas	compreender detalhes de uma narrativa;	contar situações passadas de forma detalhada;
Aspectos discursivos	- reconhecer a organização do gênero textual proposto; - reconhecer os marcadores temporais do texto;	- organizar sua narrativa (introdução, desenvolvimento, conclusão); - ilustrar os fatos com exemplos; - evidenciar o tema central e elementos pertinentes;
Aspectos socioculturais	níveis linguísticos empregados	
Aspectos gramaticais	<p><u>negações e restrições:</u> <i>ni...ni</i></p> <p><u>tempos verbais:</u> <i>passé composé</i> <i>imparfait</i></p> <p><u>expressão do objetivo:</u> <i>en vue de, dans le but de, etc ;</i></p> <p><u>expressão da causa:</u> <i>en raison de, sous prétexte de, du fait de, par suite de, etc ;</i></p>	<p>marcas de evidência: <i>ce qui, ce que, ce dont c'est, ce que je veux dire, c'e que.... ;</i></p> <p><u>articuladores:</u> <i>en outre, de plus ;</i></p>
Tema de vocabulário	Valores sociais e o meio universitário	
Estratégia de Leitura/ Tipo textual predominante	<i>repérage/balayage</i> <i>écrémage</i> leitura <i>critique</i>	texto explicativo/argumentativo

Usos/Dicionários Indicados	PLa (2008) PRob (2007) DRobCLE (1999) MRob (1998)	PRob (1997) PLa (2008) SynRob (2005) OrtRob (2015), DRobCLE (1999) MRob (1997).
----------------------------	--	--

Elaborado pela autora

Quadro 76 – Atividades de recepção e produção escrita Sequência 03 (Texto 3 – Anexo D)

Réception Écrite

a. Observez ces deux extraits du texte.

« *Je voulais également **faire découvrir** notre ville* »

« *Cela m'a permis de **faire face** à ma timidité* »

1. Allez sur les dictionnaires PLa (2008) e PRob (2007), qu'est-ce que vous apprenez à propos du verbe faire ? Il a la même fonction pour les deux extraits ? Cherchez des exemples sur le DRobCLE (1999) ou MRob (1998) pour expliquer votre point de vue.
2. Le premier extrait présente la combinaison du verbe faire avec un autre verbe. Consultez ces mêmes dictionnaires et dites si vous avez trouvé d'autres combinaisons possibles.

Production Écrite

Vous participez à un reportage, qui sera publié sur le site de votre université, dans lequel vous réalisez un récit en témoignant de vos expériences/ apprentissages dès votre arrivée à l'université. Le but de ce reportage est de convaincre de nouveaux étudiants à intégrer votre université. Vous devez enrichir votre récit en présentant des arguments et en offrant des exemples détaillés concernant vos expériences.

- a. Pour réaliser votre production : Notez vos idées – consultez le texte 3, le témoignage de Nikola, étudiante allemande en programme Erasmus pour vous donner quelques idées.
- b. Réunissez le lexique dont vous avez besoin – vous pouvez consulter le PRob (1997) e le PLa (2008), si nécessaire.
- c. Élaborez votre plan.
- d. Rédigez votre texte - vous pouvez consulter le SynRob (2005) pour varier votre vocabulaire.
- e. Révisez votre texte et corrigez-le, si possible. Vous pouvez vous aider d'OrtRob (2015), DRobCLE (1999) e MRob (1997).

Elaborado pela autora

Neste capítulo foi apresentada a contribuição prática da tese no que diz respeito à aplicabilidade dos usos do dicionário desenvolvidos com base em critérios linguísticos na realização de atividades de ensino-aprendizagem de FLE. Primeiramente, são propostas atividades que possibilitassem aos aprendizes uma familiarização das estruturas pertencentes ao dicionário. Na segunda etapa, a proposta apresenta atividades voltadas ao desenvolvimento da escrita (recepção e produção). As atividades foram construídas com base no emprego de aspectos avaliativos tais como: nível linguístico dos estudantes, gênero textual, funções comunicativas, aspectos discursivos, aspectos de uso da língua, aspectos gramaticais e lexicais. Demonstrou-se, assim, que o estabelecimento desses critérios é totalmente viável e essa definição é essencial para que a concepção dessas atividades se efetive da forma mais adequada ao público almejado.

8 CONCLUSÃO

Na parte final desta tese, são apresentadas as conclusões do trabalho, cujo objetivo principal foi o de oferecer ao professor de FLE em formação orientações que possam auxiliá-lo na escolha de um dicionário adequado às suas atividades de escrita (recepção e produção). Assim, são identificados os principais resultados alcançados durante os estudos realizados e analisadas as hipóteses de pesquisa elaboradas inicialmente. Por fim, são expostas as considerações pertinentes ao estudo desenvolvido, os seus limites e os seus possíveis encaminhamentos, que visam a complementar os assuntos abordados.

8.1 Resultados

A realização de uma tese doutoral, que estabeleceu como principal objetivo o desenvolvimento de uma propedêutica de uso do dicionário, direcionada aos professores de FLE em formação, conduziu a um campo teórico de intersecção entre a didática e a lexicografia. Com base nas referências teóricas utilizadas, chegou-se à elaboração de propostas práticas que podem ser aplicadas e empregadas efetivamente no contexto de ensino-aprendizagem do FLE. A partir dessas considerações, são apresentados os principais resultados oriundos da presente pesquisa.

O principal resultado deste trabalho, do qual decorrem os demais, é a demonstração dos benefícios que podem ser constatados no estabelecimento de uma relação, fundamentada em argumentos linguísticos, entre a didática e a lexicografia. Cabe salientar que essa relação ainda não tinha sido observada sob esse prisma e o que se propôs para sua realização é a associação entre a realização de atividades de escrita, a apresentação de propostas de uso do dicionário baseadas em critérios linguísticos e a escolha de uma obra lexicográfica mais adequada a esses diferentes usos. Na sequência, são tratadas algumas deficiências identificadas durante a pesquisa efetuada e sua interferência no estabelecimento da relação entre o uso do dicionário e a realização dessas atividades.

Dentre essas deficiências, a primeira diz respeito à forma como os enunciados de atividades de escrita são expressos nos livros didáticos analisados. Observou-se que as recomendações oferecidas por esses materiais não forneceram elementos de análise suficientes para a compreensão de seus objetivos, tampouco quais ferramentas poderiam ser empregadas na sua realização. Assim, foi constatada a necessidade de uma busca por elementos de análise

complementares para que um melhor entendimento dessas atividades fosse possível.

No que diz respeito à recepção, a associação de procedimentos indicados pelas estratégias de leitura com os enunciados das atividades promoveu uma melhor compreensão de seus objetivos e da sua realização. No tocante à produção escrita, por sua vez, foram consideradas as características pertencentes aos diferentes gêneros textuais. Assim sendo, salientou-se que a ausência de informações relacionadas à realização dessas atividades não favorece uma execução com mais aproveitamento, pois não orienta o aprendiz na escolha de procedimentos e de ferramentas mais adequados, como foi notado no caso do uso do dicionário.

A segunda deficiência refere-se à questão dos gêneros textuais. Observou-se que esse ainda é um assunto sensível na elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de FLE. Por um lado, notou-se que a compreensão do que seriam os gêneros textuais é ainda muito difusa e contraditória, ao compararmos as definições propostas pela bibliografia de referência empregada na formação de professores e a forma como eles aparecem nos materiais didáticos propriamente ditos. Ademais, constatou-se que, embora exista uma preconização da inserção de diferentes gêneros textuais em livros didáticos por esses referenciais, essa variedade não foi confirmada, tendo em vista que os livros analisados apresentavam uma predominância bem acentuada de alguns gêneros específicos. A solução para que a proposta final de atividades para o uso do dicionário pudesse ser desenvolvida de maneira mais abrangente foi a associação do conceito de gêneros textuais a outros critérios de análise complementares, que serão tratados na sequência.

No que concerne ao uso do dicionário, observou-se que as atividades propostas pelos livros didáticos analisados não costumam mencionar seu emprego como ferramenta linguística de apoio na sua realização. Além disso, fica claro que essas atividades omitem detalhes que poderiam auxiliar os aprendizes na sua inserção como ferramenta de apoio, favorecendo a sua autonomia dos aprendizes. Nas raras vezes em que seu uso é recomendado, essa indicação é realizada de forma secundária, sem que sejam considerados seus possíveis diferentes empregos. Percebe-se, assim, que em FLE ainda são poucas as interfaces estabelecidas entre a lexicografia e a didática.

Ainda que no passado tenham sido realizadas pesquisas relacionadas ao uso do dicionário por aprendizes de FLE, esses estudos não tiveram continuidade. Além disso, constatou-se que os critérios linguísticos que poderiam complementar essa discussão foram desconsiderados por essas pesquisas. Haja vista essas circunstâncias, fica clara a importância deste estudo na futura formação docente. Assim, esta proposta de usos do dicionário realizou-se com base na análise das atividades de escrita, dos níveis de organização da linguagem e dos

componentes do dicionário. A convergência desses fatores visou a proporcionar uma maior autonomia dos professores de FLE em formação durante a execução de suas atividades de escrita (recepção e produção).

A partir da observação dessas lacunas descritas, são explicitados a seguir os encaminhamentos para o desenvolvimento dessa relação entre didática e lexicografia. As propostas apresentadas têm como principal objetivo comprovar a viabilidade e o aproveitamento no estabelecimento dessa relação, proporcionando um aumento na autonomia desse futuro professor no tocante ao uso do dicionário.

Com o objetivo de atender às necessidades dos usuários, a primeira proposta apontou a viabilidade da indicação de diferentes usos do dicionário, tendo por base os critérios linguísticos propostos para este estudo. Dito de outra forma, essa visão mais abrangente do dicionário como um recurso de consulta disponível nos diferentes níveis de linguagem resulta em um melhor aproveitamento dessa ferramenta.

Com relação ao nível ortográfico, foi assinalado o uso para verificação ortográfica (uso 1). O nível morfológico, por sua vez, foi contemplado pela busca de informações sobre marcas nominais e verbais de gênero e número (usos 2 e 3). O nível sintático foi considerado em função da presença de padrões sintáticos (uso 7) e de padrões colocacionais e coligacionais (uso 10). O nível semântico, além da consulta de definições (uso 6), compreende a pesquisa por marcas de uso, especificamente os registros de língua (uso 4) e a busca por sinônimos (uso 5). São apontados, por fim, dois usos que podem fornecer informações sobre os diferentes níveis representados, que são a identificação do potencial de exemplos (uso 8) e a consulta de pós-comentários (uso 9).

Em um segundo momento, foram comprovadas a pertinência e a viabilidade da construção de uma propedêutica de uso do dicionário capaz de integrar as possíveis dúvidas linguísticas surgidas durante a realização de atividades de escrita (recepção/produção) a esses diferentes usos do dicionário e, por fim, a definição da obra lexicográfica mais adequada às possíveis demandas surgidas durante esse processo. A relação entre a realização dessas atividades e o uso do dicionário foi representada por meio de um diagrama de fluxo, escolhido em razão de sua demonstração gráfica da associação entre a atividade linguística e a seleção de uma obra lexicográfica, modelando esse processo de uma forma mais simples, o que seria impossível de ser realizado mediante uma explicação textual.

Foi observado que a opção pela utilização do diagrama tornou a compreensão dessa propedêutica mais eficiente, tendo em vista sua capacidade de demonstrar a dinâmica do processo de escolha do dicionário, reforçando a autonomia do usuário durante essa tomada de

decisão. Ademais, foi ressaltada a importância de que no ensino-aprendizagem de FLE sejam adotados diferentes sistemas semióticos (imagens, fluxogramas, esquemas), considerando sua adequação aos diferentes objetivos a serem desenvolvidos.

A proposta de atividades que integrem o dicionário à sua realização cumpriu-se em duas etapas. Essas etapas basearam-se em duas questões relacionadas ao uso do dicionário – que são, normalmente, negligenciadas. Primeiramente, foram elaboradas atividades que visaram a uma maior compreensão de seus elementos, oferecendo aos usuários uma noção de uso do dicionário mais abrangente como ferramenta linguística. Além disso, foi reforçada a importância do reconhecimento dos principais componentes e dos sistemas simbólicos do dicionário, caracterizando seus diferentes tipos.

Na segunda etapa, a proposta apresentou a concepção de atividades de integração entre o uso do dicionário e as atividades de escrita, baseada em diferentes aspectos avaliativos, tais como: nível linguístico dos estudantes, gênero textual, funções comunicativas, aspectos discursivos, aspectos de uso da língua, aspectos gramaticais e lexicais. A consideração desses aspectos linguísticos tornou possível o desenvolvimento de uma proposta que fosse adequada ao público-alvo previsto e, ao mesmo tempo, inserisse o uso do dicionário na sua resolução de suas atividades. Demonstrou-se, assim, que o estabelecimento desses critérios é totalmente viável e essa definição é essencial para que a concepção dessas atividades se efetive da forma mais adequada ao público almejado.

Por fim, cabe ressaltar que essas propostas podem resultar em melhorias no ensino-aprendizagem de FLE, reforçando seu papel como língua de ensino-aprendizagem no contexto universitário brasileiro. A ampliação das possibilidades de emprego do dicionário pelos futuros professores de FLE contribui para o desenvolvimento de suas competências linguísticas e para o aumento de sua autonomia.

8.2 Avaliação das hipóteses de pesquisa

Na introdução deste trabalho, foram apresentadas quatro hipóteses de pesquisa, uma geral e três específicas:

- e) A tese parte da hipótese geral de que é possível desenvolver parâmetros para o uso do dicionário como ferramenta pedagógica;
- f) A segunda hipótese parte do pressuposto de que a necessidade do desenvolvimento de uma propedêutica de uso do dicionário tenha origem na ausência de orientações

precisas em documentos referenciais nos quais se baseia a formação de professores de FLE;

- g) A terceira hipótese considera que essa problemática referente ao uso do dicionário pode ter relação também com a insuficiência de obras lexicográficas voltadas aos aprendizes de FLE e com a falta de panoramas classificatórios de obras lexicográficas francesas; e
- h) A quarta hipótese, decorrente das demais, propõe que uma propedêutica de uso do dicionário, baseada no desenvolvimento de atividades de recepção e produção escrita, contribua para um maior aproveitamento do uso do dicionário como ferramenta pedagógica.

Com relação à primeira hipótese, comprovou-se que o estabelecimento de uma relação baseada em subsídios linguísticos entre a lexicografia e a didática foi pertinente para o desenvolvimento de critérios que apresentassem o uso do dicionário como recurso linguístico e pedagógico de apoio na realização de atividades de escrita (recepção e produção). Por meio da demonstração do potencial do dicionário como ferramenta pedagógica, foi comprovada sua importância, seu potencial e seu proveito oriundo dessa relação entre as duas áreas e, além disso, ficou confirmada a viabilidade de propostas de usos que incluam os diferentes níveis linguísticos.

Quanto à segunda hipótese, o desenvolvimento dessa propedêutica visou a proporcionar uma maior familiaridade do uso do dicionário como uma ferramenta linguística e didática pelos professores de FLE em formação. Assim, foi observado que a construção dessa proposta pode auxiliar no tratamento das lacunas relacionadas ao uso do dicionário, assinaladas no exame dos documentos referenciais sobre a formação de professores de FLE. As carências constatadas nesses documentos resultam em uma falta de preparo desses professores, uma vez que o uso do dicionário é abordado de forma tangencial. Nessa abordagem, são realizadas apenas referências pontuais ao uso do dicionário. Não foram encontradas propostas de emprego do dicionário que indiquem a análise de seus componentes, tampouco sua atuação nos diferentes níveis linguísticos.

A terceira hipótese, por sua vez, considerou que essa problemática referente ao uso do dicionário também tinha relação com a insuficiência de obras lexicográficas voltadas aos aprendizes de FLE e com a falta de panoramas classificatórios que apresentassem os dicionários já existentes. No que diz respeito à carência de dicionários para o público de aprendizes de FLE, observou-se que esse descaso com a lexicografia de aprendizes era inversamente proporcional

à grande atenção dispensada às obras voltadas ao público nativo. Ainda que nos anos setenta foram constatadas algumas iniciativas bastante promissoras, essa tradição foi interrompida e não teve continuidade até os dias atuais. Dessa forma, a oferta de dicionários de aprendizes é praticamente inexistente, demonstrando um tratamento deficitário dessa categoria de materiais didáticos. Como consequência dessa carência, a nossa proposta de propedêutica baseou-se, quase exclusivamente, em dicionários para falantes nativos.

Com relação aos panoramas classificatórios, observou-se que essas classificações tinham como principal objetivo apresentar uma proposta de organização das obras lexicográficas existentes na tradição francesa. Essas proposições, ao considerar critérios impressionistas e linguísticos de forma isolada, são responsáveis pela exposição das características atinentes às obras existentes, sem ambição de identificar informações sobre o uso do dicionário.

A quarta hipótese, por fim, preconizou que a elaboração de uma propedêutica de uso do dicionário, baseada em critérios funcionais e linguísticos, demonstrou que é possível indicar o dicionário como ferramenta pedagógica aplicada às atividades de escrita. O estabelecimento de uma relação entre a realização de atividades linguísticas (critério funcional) e a indicação do dicionário mais adequado aos usos propostos (critérios linguísticos) revela a trajetória existente entre a atividade e a escolha do dicionário, algo ainda não observado no contexto de FLE. Dessa forma, a elaboração dessa propedêutica contribuiu para a percepção de que o dicionário pode ser empregado para várias atividades, assim como favoreceu o detalhamento do processo dinâmico que representou o fluxo existente entre a realização de uma atividade linguística e, ao final, a escolha de uma obra lexicográfica como recurso pedagógico de auxílio.

8.3 Considerações finais

A apresentação dos resultados obtidos e as avaliações das hipóteses de pesquisa foram capazes de demonstrar que os objetivos propostos inicialmente foram cumpridos de maneira adequada. As considerações apresentadas nesses parágrafos demonstram que a correlação entre o uso do dicionário e as atividades escritas pode, de fato, contribuir para a formação lexicográfica de professores de FLE em formação. Entretanto, é necessário esclarecer que o modelo oferecido apresenta limitações inerentes aos campos didático e lexicográfico.

Primeiramente, é necessário observar que essa proposta de propedêutica consiste em um primeiro passo para o aprofundamento das discussões sobre o estabelecimento de uma relação entre a lexicografia e a didática, temática ainda pouco explorada. Um potencial desdobramento

é a aplicação da ferramenta taxonômica desenvolvida e das atividades propostas por meio do oferecimento de um curso livre aos professores de FLE em formação. Essa medida poderia nos fornecer informações acerca do impacto dessa proposta de uma forma mais empírica.

Com relação aos livros didáticos analisados para essa pesquisa, os resultados obtidos demonstram que se faz necessária a realização de estudos que viabilizem um maior aproveitamento com relação ao potencial de exploração das atividades didáticas propostas. A forma como as atividades de escrita são apresentadas, com base em critérios por vezes não evidentes, foi considerado um dos grandes obstáculos durante a realização desse trabalho. As dificuldades surgiram, principalmente, na medida em que ocorria uma tentativa de transposição dessas atividades para uma situação concreta de ensino-aprendizagem. A ausência de informações disponibilizadas pelos enunciados e pela sua apresentação foi suprida de forma provisória ao longo deste trabalho. A proposta de melhorias para um melhor aproveitamento dessas atividades deve levar em consideração elementos capazes de fornecer mais informações para sua realização, aspecto esse que merece ser explorado e aprofundado de maneira mais significativa.

Ainda no que diz respeito aos livros didáticos, um ponto relevante a ser abordado é a falta de um tratamento pedagógico mais sistemático com relação às combinações de palavras. Tendo em vista a importância e a recorrência desse fenômeno no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, seu estudo deve ser proposto desde o início do processo de ensino de uma língua. Uma orientação mais clara com relação aos seus aspectos de uso e recorrência é essencial para que os professores possam empregar esses conhecimentos de maneira mais concreta no aproveitamento e realização de atividades propostas pelos livros didáticos. No que diz respeito aos aprendizes, por sua vez, é pertinente que seja desenvolvida uma consciência linguística desse fenômeno a partir do início da aprendizagem de uma língua estrangeira.

A demonstração dessa lacuna ao longo da pesquisa expõe a importância de que o tratamento das combinações de palavras seja realizado tendo em vista seus aspectos linguísticos e pedagógicos conjuntamente. Além disso, notou-se que o desenvolvimento de atividades que considerem e coloquem em prática um tratamento mais efetivo das combinações de palavras seria de grande contribuição para um aprendizado linguístico mais significativo.

Ademais, o desenvolvimento desta pesquisa revelou a importância da elaboração de um guia de referência sobre os aspectos linguísticos atinentes aos diferentes níveis avaliativos propostos pelo CECRL (2001). Considerando que o CECRL (2001) atua como um documento referencial no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, um material que pudesse servir de apoio aos futuros professores no Brasil poderia contribuir para uma real reflexão sobre as

propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem de FLE.

Com relação ao contexto lexicográfico, esta pesquisa possibilita a constatação de potenciais campos de investigação que ainda podem ser mais bem explorados. Com relação aos dicionários de aprendizes, não foram encontradas pesquisas que explorassem seu potencial uso no contexto de ensino-aprendizagem de FLE. Ainda que essas obras datem do fim dos anos noventa, há muitos aspectos a serem aproveitados para uma reflexão com relação ao seu emprego como ferramenta pedagógica. Assim como foi constatado um grande número de obras relacionadas ao ensino da gramática, da literatura e da fonética, é fundamental que esse aspecto didático também seja aproveitado com relação aos dicionários FLE. Nesse quesito, a valorização de obras lexicográficas poderia contribuir no reconhecimento e na colaboração da lexicografia na expansão e relevância do ensino-aprendizagem de FLE.

Outro aspecto fundamental que ainda precisa ser mais bem tratado e definido diz respeito à elaboração de propedêuticas com base no enquadramento taxonômico, no perfil do usuário, na função dessa obra, nos aspectos referentes aos componentes estruturais canônicos de um dicionário e em sua análise. A consideração desses fatores elencados tornaria possível o desenho de um dicionário de aprendizes que atendesse especificamente aos estudantes brasileiros de francês. Levando em consideração a falta de pesquisas nesse assunto, fica evidente o subaproveitamento dos novos conhecimentos lexicográficos disponibilizados atualmente no contexto de FLE, impedindo assim que sejam propostos dicionários redigidos de maneira mais adequada à realidade desses usuários.

Ainda que esta pesquisa tenha apresentado a elaboração de uma propedêutica de uso do dicionário dirigida aos futuros professores de FLE, ficou evidente a necessidade do desenvolvimento de ainda mais instrumentos lexicográficos que contribuam para o avanço do ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, é possível citar a construção de dicionários de aprendizes, a elaboração de propedêuticas que possam ser usadas em atividades de recepção oral, propostas de estudos que investiguem as contribuições do uso do dicionário no ensino-aprendizagem de FLE, entre outros. Essa expansão lexicográfica poderia proporcionar uma expansão do ensino-aprendizagem da língua francesa no âmbito mundial, uma vez que a promoção desses estudos contribuiria no incremento da autonomia dos aprendizes de FLE, haja vista que, por muitas das vezes, esses estudantes contam apenas com o livro didático como material de consulta para a resolução de suas dúvidas. A centralização da busca de informações em apenas uma fonte de pesquisa pode ser considerada restritiva, o que reforça ainda mais a importância no desenvolvimento de novos instrumentos lexicográficos que podem contribuir na ampliação dessas possibilidades.

Outro aspecto que pôde ser percebido durante nossos estudos e que merece ser aprofundado é a questão dos dicionários de francês *online* disponíveis atualmente. A pesquisa realizada optou pelo tratamento dos dicionários impressos por conta do fato de que essas obras oferecerem as mesmas funcionalidades de um dicionário em papel. Essa simples mudança de meio de apresentação, não é o suficiente para que possa ser considerado uma inovação em termos lexicográficos. Além disso, cabe salientar que são obras que ainda podem ser consideradas de difícil acesso por conta das suas dificuldades de utilização, de sua apresentação incompleta. Tendo em vista essas lacunas apresentadas, é necessário que sejam realizados estudos que busquem alternativas e melhorias no que diz respeito à essas funcionalidades dos dicionários *online*.

Como foi demonstrado ao longo dessas considerações finais, a realização de uma proposta de propedêutica de uso do dicionário inédita no contexto do FLE exigiu muitas decisões que serão perfeitamente passíveis de melhorias futuramente. Esta proposta é uma primeira tentativa de conciliação que visa ao estabelecimento de uma relação de contribuição efetiva entre esses dois domínios.

Com estes apontamentos, é encerrada a presente tese doutoral deixando em aberto as possibilidades supracitadas para a realização de estudos complementares que possam ampliar os resultados obtidos. Ao longo das discussões propostas, foi destacada a importância de uma reflexão sobre o estabelecimento de uma relação entre a didática e a lexicografia para que o dicionário seja considerado efetivamente como uma ferramenta pedagógica atuante no ensino-aprendizagem de FLE.

Ainda que não tenha sido possível esgotar todas as funções disponíveis em um dicionário e suas correlações com as atividades de escrita, foi possível demonstrar que uma análise sistemática dessa obra é capaz de auxiliar na proposta de um melhor aproveitamento dessa ferramenta, por meio de estudos que considerem sua organização e estrutura, bem como os diferentes níveis linguísticos nos quais é observada sua atuação.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIOS

DAF (1694). **Dictionnaire de Académie Française**. Disponível em: <<https://www.dictionnaire-academie.fr/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

DAFLE. **Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde**. Disponível em: <http://ilt.kuleuven.be/blf/sv_prod_cat.php?mot=surtout&categ=Ver>. Acesso em 16 set. 2019.

DCombRob (2007). **Dictionnaire des combinaisons de mots**. Paris : Le Robert.

DFC (1971). DUBOIS, Jean et alii. **Dictionnaire de français contemporain**. Paris : Larousse.

DFLE1 (1978). DUBOIS, Jean et alii. **Dictionnaire du Français Langue Étrangère. Niveau 1**. Canadá : Larousse.

DFU (2001). PICOCHÉ, Jacqueline ; Rolland, Jean-Claude. **Dictionnaire du Français Usuel. 1500 mots utiles en 442 articles**. De Boeck/Duculot : Louvain-la-Neuve.

DHomLar (2009). **Dictionnaire des homonymes Larousse**. Paris : Larousse.

DIF (2007). **Dictionnaire Illustré Français**. Italie: ELI.

DPC (2011). **Palavra-chave: dicionário semibílingue para brasileiros**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

DPLa (2014). **Dictionnaire des difficultés & pièges de la langue française**. Paris : Larousse.

DRobCLE (1999). REY-DEBOVE, Josette. **Dictionnaire du français**. Paris : Le Robert & CLE International.

Hac (2008). **Dictionnaire Hachette**. Paris : Hachette.

LanVerte (2007). MERLE, Pierre. **Nouveau dictionnaire de la langue verte**. Le français argotique et familier au XXe siècle. Paris : Denoël.

Lar (2007). **Dictionnaire français-brésilien/brésilien-français**. Paris: Larousse.

Laraf (2005). **Dicionário Larousse Francês-Português/Português-Francês Aliança Francesa**. São Paulo: Larousse do Brasil.

MIC (2002). **Michaelis Dicionário Escolar Francês-Português/Português-Francês**. São Paulo: Editora Melhoramentos.

MRob (1998). **Dictionnaire de Langue Française Micro**. Paris : Le Robert.

OrtRob (2015). **Dictionnaire d'orthographe et de difficultés du français**. Paris: Le Robert.

PiègesFr (2007). Girodet, Jean. **Pièges et difficultés de la langue française**. Paris : Bordas.

PLa (2008). **Le Petit Larousse Illustré**. Paris: Larousse.

PRob (2010). REY, A. (éd.). **Le Petit Robert**. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert.

RobMéth (1987). REY-DEBOVE, J. **Le Robert Méthodique**. Dictionnaire méthodique du français actuel. Paris : Le Robert.

RobProv (2006). **Dictionnaire de proverbes et dictons**. Paris : Le Robert.

SynRob (2005). **Dictionnaire des synonymes, nuances et contraires**. Paris : Le Robert.

TLFi (2004). **Le Trésor de la langue française informatisé**. Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960). Paris/Nancy-Metz: CNRS/Université de Lorraine. Disponible em: < <http://atilf.atilf.fr/> >. Acesso em 10 set. 2017

MANUAIS DIDÁTICOS

AUGÉ, H. *et al.* **Tout va bien! 1. Méthode de français. Livre de l'élève**. Paris : CLÉ International, 2007.

_____. **Tout va bien ! 2. Méthode de français. Livre de l'élève**. Paris : CLÉ International, 2007.

_____. **Tout va bien ! 3. Méthode de français. Livre de l'élève**. Paris : CLÉ International, 2007.

AUGÉ, H. ; MARQUET, M. ; PENDANX, M. **Tout va bien ! 4. Méthode de français. Livre de l'élève**. Paris : CLÉ International, 2007.

BARTHÉLÉMY, F. *et al.* **Version Originale 3. Méthode de Français – Livre de l'élève**. Paris : Maison des Langues, 2012.

BAYLON *et al.* **Forum Niveau 1. Méthode de Français – Livre de l'élève**. Paris : Hachette, 2000.

BERTHET, A. *et al.* **Alter ego + Niveau A2. Méthode de Français – Livre de l'élève**. Paris : Hachette, 2013.

COURTILLON, J. ; RAILLARD, S. **Archipel, n°1**. Paris : Didier, 1982.

DENIER, M. ; GARMENDIA, A. ; LIONS-OLIVIERI, M-L. **Version Originale 1. Méthode de Français – Livre de l'élève**. Paris : Maison des Langues, 2009.

DENIER, M. ; OLLIVIER, C. ; PERRICHON, E. **Version Originale 3. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : Maison des Langues, 2012.

DENIER *et al.* **Version Originale 2. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : Maison des Langues, 2010.

GIRARDET, J. ; PÉCHEUR, J. **Campus 2. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : CLE International, 2003.

_____. **Écho 1. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : CLE International, 2008.

_____. **Écho 2. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : CLE International, 2008.

_____. **Écho 3. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : CLE International, 2008.

HUGOT, C. *et al.* **Alter ego + Niveau A1. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : Hachette, 2012.

MÉRIEUX, R. ; BERGER, D. **Cadences. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : Didier -Hatier, 1994.

_____ ; LOISEAU, Y. **Connexions Niveau 1. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris: Didier, 2004.

_____. **Connexions Niveau 2. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : Didier, 2004.

MURILO *et al.* **Forum Niveau 2. Méthode de Français – Livre de l'élève.** Paris : Hachette, 2000.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

FURG. Instituto de Letras e Artes. **Projeto Político-Pedagógico Curso de Letras Português/Francês.** Rio Grande, 2019, 103 p.

UFAM. Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Letras Língua e Literatura Francesa.** Manaus, 2014, 92p.

UFG. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Francês (Licenciatura).** Goiânia, 201, 71 p.

UFM. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Francês.** Maceió, 2007, 87p.

UFPEL Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Francês. **Projeto**

Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras Português e Francês (3610). Pelotas, 2014, 148 p.

UFPI. Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Língua Francesa e Respectivas Literaturas.** Teresina, 2009, 21 p.

UFU. Instituto de Letras e Linguística. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa.** Uberlândia, 2017, 218p.

UNIFESP. Comissão de Curso de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português/Francês Licenciatura.** São Paulo, 2014, 261p.

DEMAIS REFERÊNCIAS

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE. **Présentation de l'AUF.** Disponível em: <https://www.auf.org/a-propos/> . Acesso em : 15 abr. 2017.

ALBERT, M-C. Évaluer les productions écrites des apprenants. **Le Français dans le Monde (FDLM)**, Paris, n. 299, p.58-64, nov./dez. 1998.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. de. Ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU): um dispositivo a distância de formação aux savoir-faire académiques para estudantes universitários que se preparam para estudar em universidades francesas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXIII, p. 47-63, 2011.

ALLAL, L. Acquisition de l'orthographe en situation de classe. *In* : DANS RIEBEN, L. ; FAYOL, M. ; PERFETTI, C.A. (Dir.). **Des orthographes et leur acquisition.** Lausanne/Paris: Delachaux e Niestlé, 1997, p. 181-206.

ALMEIDA, P.V.; HONÓRIO, J. S. Uso da tecnologia em sala de aula: youtube recurso para o ensino de língua inglesa. **Periódicos Unifap**, Macapá, v. 9, n. 3, 67-82, 2º sem. 2019.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A língua estrangeira na escola: a formação como meio viável no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. [Entrevista concedida a] Jucelino da Silva Sant'ana. **Revista Com Censo #17**, v. 6, n. 2, maio 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A.de. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M.E.D.A.de (org). **Práticas Inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papyrus Editora, 2016, s./p.

ARAÚJO, T.M.de.; PINHO, P. de S.; MASSON, M.L.V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Caderno Saúde Pública.** Fundação Oswaldo Cruz: São Paulo, n. 35, supl. 1, s./p., 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503002&tlng=pt>. Acesso em: 24 set. 2020. ARRUDA, L. Um breve panorama histórico do ensino de FLE no Brasil: origens, contatos culturais e revoluções políticas.

Cadernos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.1-12, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9723/7988>. Acesso em 15 jun. 2019.

ASLIM-YETIS, V. **Enseignement – apprentissage de l’expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet** : le cas de l’Université Anadolu en Turquie. Orientadores: Gülnihâl GÜLMEZ e Jean-Claude REGNIER. 2008. 315 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2008.

ATKINS, B.T.; RUNDELL, M. **Oxford Guide to Practical Lexicography**. Oxford: OUP, 2008.

_____. Lexicographic training: An overview. In: GOUWS, R.; HAUSMANN, F. (org.). **Dictionaries An International Encyclopedia of Lexicography**. Supplementary - Vol. 4. Berlin: De Gruyter, 2013, p. 569-573.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D.A. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatários. **Estudios de Lingüística**. Universidad de Alicante, n. 14, p. 19-44, 2000.

BALDINGER, K. **Teoría Semántica: hacia una semantica moderna**. Madri: Alcalá, 1970.

BAK, M. **Les constructions verbe causatif + nom d’émotion: aspects linguistiques et pistes didactiques**. Orientadora: Profa. Dra. Iva Novakova. 2016. 364 f. Tese (Doutorado em Science du langage/FLE) - École Doctorale Langues, littératures et sciences humaines, Universidade Grenoble Alpes, Grenoble, 2016.

BARBIERI, A.F. Doenças e distúrbios de saúde entre professores da educação básica no Brasil: um levantamento bibliográfico. EFDdesportes.com – Revista Digital. Buenos Aires, n. 191, s./p., 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd191/doencas-entre-professores-da-educacao-basica.htm>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BARON, A. ; BERTRAND, J. Utiliser le dictionnaire monolingue en classe de langue. **Correspondance** (CCDMD – Centre collégial de développement de matériel didactique), Montreal, v. 18, n. 1, s./p., 2012. Disponível em : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/utiliser-le-dictionnaire-monolingue-en-classe-de-langue/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BARTNING, I. Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs advanced learners. **Studia Linguistica**, nº 54, p. 225-237, 2010.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo : Cortez, 2005.

BEACCO, J.C. **L’approche par compétences dans l’enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris : Editions Didier, 2007.

BÉCHENNEC, D. ; SPRENGER-CHAROLLES, L. Guide pratique de l’orthographe rectifiée. **Pratiques [En ligne]**, n. 163-164, dez. 2014. Disponível em : <https://journals.openedition.org/pratiques/2227>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BÉJOINT, H. **Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries**. Oxford: Clarendon, 1994.

BIDERMAN, M.T.C. Aurélio: Sinônimo de dicionário? **Alfa**, v.44, p. 27-55, 2000.

_____. O dicionário padrão da língua. **Alfa**, v. 28, p. 24-43, 1984.

BINON, J. *et al.* Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE. **Trab. Linguíst. Apl.**, UNICAMP – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Campinas, v. 44, n. 2, p. 215-231, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132005000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 jan. 2020.

BOGAERT, L. **La morphologie nominale en FLE : l'acquisition du genre, du nombre et de l'accord adjectival par des élèves de l'enseignement secondaire**. 2016. Dissertação de Mestrado (Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Letras e Filosofia, Universidade de Gante, Gent, 2016.

BORBA, L.C. Aprimorando os dicionários de aprendizes: uma discussão baseada em uma abordagem interdisciplinar. **A Terminologia, A Lexicografia e suas Interfaces**, v. 17, n. 03, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/70844>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. Lexicografia e ensino: o auxílio dos dicionários gerais de língua espanhola disponíveis na internet. **Linguasagem**, São Carlos, v. 25, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/8/showToc>. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. **Desenvolvendo a autonomia no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: o auxílio dos dicionários monolíngues de espanhol**. 2017. Dissertação (Mestrado em Lexicografia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre o *Front Matter* e a Macro e a Microestrutura. **Extensio**, v. 9, nº 14, p. 32-43, 2º semestre 2012.

_____; BUGUEÑO MIRANDA, F. Passado, presente e futuro dos dicionários de aprendizes. **Domínios de Lingu@gem**, v. 13, n. 3, p. 1018-1040, 8 out. 2019.

Bosque, I. Sobre el concepto de colocación y sus límites. **Lingüística Española actual**, v. 1, n. XXIII, 9-41, 2001.

BOURGUIGNON, Claire. De la communication à l'action : vers une nouvelle approche en didactique des langues. **Rencontre des Inspecteurs de français**. Institut français de Bucarest, 20 mars 2012.

BRASIL. [Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961]. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em 15 jun. 2019.

_____. [Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971]. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 15 jun. 2019.

_____. [Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 15 jun. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 5 jun. 2019.

_____. [Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001]. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 16 jun. 2019.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, DF, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior, 2010. Disponível em: <https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em 23 jun. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. [Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017]. Altera as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidente da República, [2007]. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm>>. Acesso em 23. Jun. 2019.

_____. [Portaria nº 21, 21 de dezembro de 2017]. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação – Gabinete do Ministro, [2017b]. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1284644/do1-2017-12-22-portaria-n-21-de-21-de-dezembro-de-2017-1284640-1284640. Acesso em 15 jun. 2019.

BREEN, M. P. Syllabus Design. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge : Cambridge University Press, 2001, p. 151-159.

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif**, Paris : Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In : BAUDOIN, J.M. ; FRIEDRICK, J. **Théories de l'action et éducation, Raisons Educatives**. 2001, p. 133-154.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A.; ALVES, I.M.(Org.). **As ciências do léxico 3**. Campo Grande: Editora UFMS; Humanitas, 2007, p. 261-272.

_____. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 60-72, 2009.

_____. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: HWANG, Álvaro David; NADIN, Odair Luiz (Org.). **Línguas em Interação III: Estudos do Léxico**. Maringá, Brasil: Chichetec, 2010. 65-91.

_____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. **Alfa**, São Paulo, 58(1), p. 215-231, 2014.

_____. Prolegômeno para uma taxonomia de dicionários do francês. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. do N. (org.). **Caminhos das Letras: uma experiência de integração**. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras /UFRSG, 2015, p. 21-33.

_____. Princípios teóricos básicos do manual. In: Bugueño Miranda, F.V.; BORBA, L. C. de. **Manual de meta (lexicografia)**. 1ª Ed. Goiânia: Editora espaço Acadêmico, 2019, p. 11-12.

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

_____.; FARIAS, V. S. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de Língua Portuguesa. In: **XIV Seminário Nacional de Letras e Linguística e IV Seminário Internacional de Letras e Linguística**, 2013, v. 3., p. 1-20.

_____.; ZANATTA, F. Problemas medioestruturais em dicionários semasiológicos do português. **Lusorama**, Frankfurt am Main, n. 83-84, p. 80-97, 2010.

CAMPOS MARTINS, N. Lexicographie et traduction : les différents types de dictionnaires : classement et typologie. **Entreculturas**, Universidade de Málaga, n. 1, p. 317-349, 2009.

CANI, J.B.C. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 455-481, set. 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711880>>. Acesso em: 23 set. 2020.

CANI, B. C; VILLELA SANTIAGO, M. E. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trab. Linguíst. Apl.**, UNICAMP – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), v. 57, n. 2, s./p., mai. / ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000201164&lng=pt&tlng=pt> . Acesso em : 23 abr. 2020.

CALVET, L.-J. Les politiques linguistiques. Paris : PUF, 1996.

CAVALLA, C. Lexique et représentation des sentiments. *In*: LOUIS, V., AUGER, N., BELU, I. (Org(s)). **Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics**. CortilWodon : E.M.E, Belgique, 2006, p.185-198.

_____, C. La phraséologie en classe de FLE. **Les Langues Modernes 1**, s./p., 2009. Disponível em : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292>. Acesso em 15 abr. 2020.

_____, C. L'enseignement des affects en FLE : Essai autour des collocatifs d'intensité. **Le Langage et l'Homme**, EME éditions / L'Harmattan, p. 117-130, 2015.

_____, C. CROZIER, E. Expérience d'enseignement de l'expression des émotions sentiments en classe multiculturelle de FLE. *In* : BERTRAND, O. **Diversités culturelles et apprentissage du français**, 2005, p. 57-70.

_____, C *et al.* Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. *In* : BLUMENTHAL *et al* (Eds). **Les émotions dans le discours. Emotions in discourse**. Francfort : Peter Lang, 2014, p. 327-341.

CÉDLOVÁ, M. **Tâches et activités : au service de l'enseignement – apprentissage en FLE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores de Francês para Escola Secundária) – Departamento de Línguas Românicas – Faculdade de Filosofia, Universidade da Boêmia Ocidental, Pilsen, 2013.

CELOTTI, N. La culture dans les dictionnaires bilingues : où, comment, laquelle ? **Revue Ela - Études de linguistique appliquée**. v. 4, n. 128, p. 455-466, 2002. Disponível em : <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-455.htm>. Acesso em 01 mar. 2017.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (CIEP). **Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL**. Disponível em : <http://www.ciep.fr/sources/ressources/inventaire-linguistique-des-contenus-cles-des-niveaux-du-cecrl/> . Acesso em 20 set. 2020.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – CNRTL. **Portail Lexical**. Disponível em: <<https://www.cnrtl.fr/>>. Acesso em 24 out. 2019.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – INSTITUT NATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE. **Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions**. Disponível em:

<<https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/994001174.pdf>>. Acesso em 15 out. 2019.

CHANTAL, C. ; LAURENS, V. Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. **SHS Web of Conférences 27**, Congrès Mondial de Linguistique Française, 2016.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York : Praeger, 1986.

CLE INTERNATIONAL- L'éditeur du français langue étrangère. **Les Nouveautés CLE International**. Disponível em : < <https://www.cle-international.com/>>. Acesso em 12 Out. 2019.

CONGRÈS BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS – FRANÇAIS, LANGUE DE LA MODERNITÉ, XXIe, 2017, Aracaju. **Programa do Congresso Brasileiro dos Professores de Français**, Aracaju, 2017.

CONGRÈS BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS – LE FRANÇAIS EN ACTION : VARIATIONS ET CRÉATIONS, XXIIe, 2019, Brasília. **Programa do Congresso Brasileiro des Professeurs de Français**, Brasília, 2019.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer**. Paris : Didier, 2001.

_____. **Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2018.

CONSEIL NATIONAL D'ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE – CNESCO. **Rapport d'activité 2018**. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018. Disponível em: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/05/RA_CNESCO2018_web.pdf. Acesso em 25 ago. 2019.

CONSERVA, D. P.; SILVA, V. L. Abordagem comunicativa. **III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2006, s. p.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES [**Acesso ao portal de periódicos**]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 02 abr. 2017.

CORBIN, P. Quel avenir pour la lexicographie française ? Durand J. Habert B., Laks B. (Éd.) **Congrès Mondial de Linguistique Française**. Paris : Institut de Linguistique Française, 2008.

CORNAIRE, C ; RAYMOND, P. M. **La production écrite**. Paris : CLE International, 1999.

CORMIER, M. C. ; FRANCŒUR, A. **Les dictionnaires Larousse : Genèse et évolution**. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2005.

_____. *et al.* **Les dictionnaires Le Robert : Genèse et évolution**. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003.

COSTE, D. *et al.* **Un niveau-seuil [A Threshold Level]**. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976.

COUBARD, F. ; PAUZET, A. L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les japonais. **Revue Ela - Études de linguistique appliquée**. v. 4, n. 132, p. 429-444, 2003. Disponível em : https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-429.htm#anchor_citation. Acesso em 01 mar. 2017.

COURA-SOBRINHO, J. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. *In*: LEFFA, V.J. (org.). *As palavras e sua companhia*. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 73-94. CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford : Heineman, 1995.

CÜQ, J. ; GRUCA, I. **Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. Grenoble : PUG, 2005.

CÜQ, J. ; GRUCA, I. **Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde**. 4ª Edição. Grenoble : PUG, 2017.

DAIGLE, D. ; MONTÉSINOT-GELET, I. Le code orthographique du français : ses caractéristiques et son utilisation. *In* : DAIGLE, D. ; MONTÉSINOT-GELET, I., PLISSON, A. (Dir.). **Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 11-34.

DALPÉ, V. *et al.* Composantes de la lecture et de l'écriture. *In* : ST-PIERRE, M.-C. et al. (Dir.). **Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 28-45.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. *In* : KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.135-151.

_____. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A.P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 177 – 204.

DUARTE, E.; PONTES, A. L. O componente medioestrutural do minidicionário escolar Caldas Aulete. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, ano 1, v.1, n. 1, p. 48 – 57, ago. /dez. 2011.

DUBOIS, M. ; KAMBER, A. ; DEKENS, C.S. Être et avoir été : l'accord du participe passé par des apprenants de FLE. **Linx – Revue des linguistes de l'Université Paris-Nanterre**. Paris : Presses universitaires de Paris Nanterre, n.68-69, p. 115-133, nov. 2013. Disponível em: < <http://journals.openedition.org/linx/1504>>. Acesso em 30 abr. 2020.

DURAN, M.S. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. *In*: KRIEGER, M. G.; ISQUERDO, A. N. (org.) **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007, p. 311-320.

_____. O Ensino do uso do dicionário aos aprendizes de língua estrangeira: quem se importa? **Revista do GEL**, São Paulo, v.5, n. 2, p. 199-212, 2008.

DURAN, G.R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, Editora UFPA, v. 2, nº 2, p.1-14, jul/dez. 2009.

ENDERS, A. Influência francesa marca 450 anos do Rio. [Entrevista concedida a] **Radio France International Brasil**, São Paulo, 27 fev. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.rfi.fr/geral/20150226-influencia-francesa-marca-450-anos-do-rio>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ERMAN, B.; B., WARREN. The idiom principle and the open choice principle. **Text** 20, nº 20, p. 29-62, 2000. Disponível em: https://lexutor.ca/n_gram/erman_warren_2000.pdf. Acesso em 20 abr. 2020.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR LEXICOGRAPHY – EURALEX [Publicações]. Disponível em: <https://euralex.org/publications/>. Acesso em: 16 abr. 2017.

FAGUNDES, R.B. **O uso do dicionário no ensino de vocabulário de língua inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FARIA, T. de M. **A Lexicografia Pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

FARIAS, V.S. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **Alfa**, São Paulo, v. 1, nº 52, p. 101-122, 2008.

_____. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. **Revel**, v. 9, n. 17, p. 109-139, 2011.

FAYOL, M. ; JAFFRÉ, J-P. **L’orthographe**. Paris : Presses Universitaires de France, 2014.

FÉDÉRATION BRÉSILIENNE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS – FBPF [Accueil du site]. Disponível em: <https://www.fbpf.org.br/index.php> . Acesso em: 23 abr. 2019.

FERREIRA GORGULHO, I. M. **Abordagem ao ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra**. Relatório de prática pedagógica de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol. Instituto de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

FIRTH, J-R. **Papers in Linguistics 1934-1951**. London: Oxford University Press, 1957.

_____. **Selected Papers of J.R. Firth 1952-59**. London: Longmans, 1968.

FLÉCHET, A. Influência francesa marca 450 anos do Rio. [Entrevista concedida a] **Radio France International Brasil**, São Paulo, 27 fev. 2015. Disponível em:

<http://www.brasil.rfi.fr/geral/20150226-influencia-francesa-marca-450-anos-do-rio>. Acesso em: 13 jul. 2017.

FORNARI, M.K. Concepção e desenho do *Front Matter* do dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Voz das Letras**. Concórdia, n.9, s./p., 2008.

FOURMENT-BERNI CANANI, M. Les informations culturelles dans un dictionnaire bilingue d'apprentissage. **Revue Ela - Études de linguistique appliquée**. v. 4, n. 128, p. 467-479, 2002. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-467.htm>. Acesso em 01 mar. 2017.

FRANCE DIPLOMATIE [**Etat des lieux du français dans le monde**]. Disponível em: <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/pourquoi-promouvoir-la-langue/article/etat-des-lieux-du-francais-dans-le>. Acesso em 15 mar. 2019.

FRANKENBERG-GARCIA, A. Beyond L1-L2 Equivalents: Where do Users of English as a Foreign Language Turn for Help? **International Journal of Lexicography**, v. 24, n° 01, p. 97-123, 2011.

FREITAS, M. C. M. P. de. A abordagem lexical nas aulas de língua inglesa. **Revista X**, volume 1, p. 17-27, 2013.

GADET, F. **La variation sociale en français**. Paris : Edition Ophrys, 2003.

GAJO, L. Introduction : Français, plurilinguisme et science : une problématique émergente. **Synergies Europe**, n. 8, p. 07-10, 2013. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Europe8/Introduction.pdf>. Acesso em fev. 2021.

GALISSON, R. Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé. **Études de Linguistique Appliquée**, n.49, p. 5-88, 1983.

GAONAC'H, D. La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. **Acquisition et interaction en langue étrangère**. n. 13, p. 5-14, 2000. Disponível em : <http://journals.openedition.org/aile/970>. Acesso em : 08 Set. 2019.

GERMAIN, C. **Le point sur l'approche communicative en didactique des langues**. Montréal : Centre éducatif et culturel, 1991.

GEROLIMICH, S. ; STABARIN, I. Pour une représentation fonctionnelle de la conjugaison française. In: TAYLOR, C. (Ed.), **Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere**. Trieste: Dipartimento di Scienze del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione, 2007, p. 147-165. Disponível em: <http://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/6326>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, D. F. **O uso do dicionário bilíngue na produção escrita em alemão como língua estrangeira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GOMES, V.M; PINHEIRO-MARIZ, J. Gêneros textuais na aprendizagem da escrita em francês língua estrangeira. **Revista Prolíngua**. n. 1, v. 6, p. 115-136, Jan. /jun. 2011.

GONZÁLEZ-REY, I. **La phraséologie du français**. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2002.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. *In*: GUNDERSON, D. V. **Language & reading: an interdisciplinary approach**. Washington : Center for Applied Linguistics, [1967] 1970, p. 107-119.

GOUVERT, X ; HEIDEMEIER, U. Lexicographie. *In* : POLZIN-HAUMANN, C ; SCHWEICKARD, W. (Ed). **Manuel de Linguistique Française**. Walter de Gruyter: Berlin/Boston, 2015, p. 556 – 582.

GRANDI, L de. **Uso do Dicionário no Ensino de Língua Espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

GRÉGOIRE, M. ; KOSTUCKI, A. **Grammaire Progressive du Français – Niveau Perfectionnement**. Paris : CLE International, 2012.

GREVISSE, M. ; A., GOOSE. **Le Bon Usage**. Grammaire Française. 14^a Edição. Bruxelas : Editions de Boeck Université, 2008.

GROSSMANN, F. ; TUTIN, A. Quelques pistes pour le traitement des collocations. Les collocations : analyse et traitement. *In* : GROSSMANN, F. ; TUTIN, A. (Eds). **Travaux et recherches en linguistique appliquée**. Werelt : Amsterdam, 2003, p. 5-21.

GUILBERT, L. Dictionnaires et linguistique : essai de typologie des dictionnaires monolingues français contemporains. *In* : GUILBERT, L. (Ed.). **Langue française – Le lexique**. Paris : Larousse, 1969, n° 2, p. 4-29. Disponível em:

< www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1969_num_2_1>. Acesso em: 11 abr. 2020.

HARTMANN, R.R.K. European Dictionary Culture. The Exeter Case Study of Dictionary Use among University Students, against the Wider Context of the Reports. **Euralex: Session Dictionary Use**, p. 385-391, 2000.

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

HAUSMANN, J. F. Beaucoup de splendeurs, peu de misères : bilan sur les dictionnaires Le Robert *In* : CORMIER, M.C. ; FRANCOEUR, A. ; BOULANGER, J-C. (Ed.) **Les**

dictionnaires Le Robert : Genèse et évolution. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2003, p. 246-262.

_____. Le dictionnaire de collocations. *In:* HAUSMANN, F-J. et al. Wörterbücher: ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries. Dictionnaires. Berlin : De Gruyter, 1989, p. 1010-1019.

_____ ; BLUMENTHAL, P. Présentation : collocations, corpus, dictionnaires. **Langue Française**, v. 2, n° 150, p. 03-13, 2006.

_____ ; WIEGAND, H., E. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries: a Survey. *In:* HAUSMANN, J. F. et al. (Ed.). **Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography**, v. 1, 1989, p.328-360.

HERBER, J. *et al.* Impactos na formação docente: percepções de um grupo de coordenadoras de área do Pibid. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 14, n. 3, p. 116-128, 2017.

HERNÁNDEZ, Humberto. Retos de la Lexicografía Didáctica. *In:* EL DICCIONARIO COMO PUENTE ENTRE LAS LENGUAS Y CULTURAS DEL MUNDO, 2008, Alicante. **Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. p. 22-32. Disponível em: <<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03692741069236462977857/031297.pdf?incr=1>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HOEY, M. **Lexical Priming: A New Theory of Words and Language**. London: Routledge, 2005
HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo**. Orientador: Profa. Dra. Beatriz Nunes de Oliveira. 2006. 373 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.

JANOWSKA, I. Task – A Key Concept in the Action-Oriented Approach. *In:* CHEREM et al. (org). Dossiê Especial: Didática sem Fronteiras. **Revista X**, vol. 2, p. 59-77, 2014.

KASAR, S.O. Pour une typologie moderne des dictionnaires. **Synergies**, Turquia, n° 1, p. 55-64, 2008.

KASPARY, C. V. Considerações sobre o uso do dicionário em dois manuais de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira. **Travessias Interativas**, vol. 14, s./p., 2017.

_____. Uma proposta de taxonomia de dicionários monolíngues para aprendizes brasileiros de FLE. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n.4, p. 2102-2128, 2018.

_____. Le dictionnaire en tant qu'outil pédagogique : la comparaison de deux dictionnaires. *In :* **XXIIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français - Le Français en action : variations et créations**, XXIIe, 2019, Brasília. Programa do Congrès Brésilien des Professeurs de Français - Le Français en action : variations et créations, 2019, p. 37.

KEDDLE, J. The CEF and the secondary school syllabus. *In:* MORROW, K. (ed.) **Insight from**

the Common European Framework. Oxford e New York: Oxford University Press, 2004, p. 43-54.

KIRAN, A. Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. **Pratiques 40 ans**, p. 169-170, jun. 2016.

KRIEGER, M.G. Termos técnico-científicos em minidicionários: problemas de inclusão e de definição. In: CARVALHO, O.L. de Saboia; BAGNO, M. (Orgs.) **Dicionários escolares: políticas, formas e usos.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 73-85.

_____. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ALVEZ, I.M.; ISQUERDO, A.N. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2007, p. 295-309.

LAROUSSE. **Les dictionnaires.** Disponível em : <https://www.editions-larousse.fr/recherche?search_api_views_fulltext=dictionnaire>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. Dictionnaires et parascolaire. Disponível em : <<https://www.editions-larousse.fr/larousse-dictionnaires-et-parascolaire/langue-francaise?page=1>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

LEAL, M.K.; PEREIRA, F.B. A reforma do ensino médio e os impactos no ensino da língua estrangeira no Brasil: um estudo com foco na língua inglesa. In: XVII SEDU – Semana da Educação UEL, Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2017, p.187-202.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEHECKA, T. Collocation and Colligation. In: OSTMAN, J-O.; VERSCHUEREN, J. (Ed.). **Handbook of Pragmatics.** Amsterdam: John Benjamins, 2015, P.1-23.

LEIPZIG CORPORA COLLECTION. **Descrição do Leipzig Corpora Collection – Corpus Francês.** Disponível em: < https://corpora.uni-leipzig.de/en?corpusId=fra_mixed_2012>. Acesso em 24 set. 2019.

LE ROBERT. **Langues Étrangères.** Disponível em : < <https://www.lerobert.com/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

_____. **Dictionnaires.** Disponível em: <<https://www.lerobert.com/dictionnaires/francais/langue?page=1>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**, 2ª Ed. São Paulo: Habra, 1987.

LEW, R. A Study in the Use of Bilingual and Monolingual Dictionaries by Polish Learners of English: A Preliminary Report. **Euralex: AILA Symposium on the Use of Learner's Dictionaries.** p. 759-763, 2002.

_____. Studies in dictionary use: Recent developments. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 24, nº 01, p. 1-4, fev. 2011.

_____, R.; GALAS, K. Can Dictionary Skills Be Taught? The Effectiveness of Lexicographic Training for Primary-School-Level Polish Learners of English. **Euralex: Session Dictionary use**, p. 1273-1285, Jan. 2008.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. England: Language Teaching Publications (LTP), 1993.

LOGUERCIO, S.D. Por um dicionário bilíngue pedagógico para a leitura em língua estrangeira. **Tradterm**, n. 26, p. 345-375. Disponível em: 345-375. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v26i0p345-375>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LOUSADA, E. G. ; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**, Montréal, v. 21, n. 1, p. 1- 5, 2016.

MACHADO, B. dos S. **O uso do dicionário e as atividades de pré-leitura: Prática e análise exploratórias em sala de aula de LE**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de.; SAUNDERS, M. do C. História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, s./p., 2007/01.

MANGIANTE, J-M. PARPETTE, C. **Le français sur objectif spécifique**. Paris : Hachette-FLE, 2004.

_____. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : PUG, 2011

MATTAR, F.N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3ªEd. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTES, M. G.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Por que um dicionário é um texto? **Gragoatá (UFF)**, Niterói, v. 20, n.38, p. 91-110, 2015.

MINISTÈRE DE LA CULTURE. **[Politiques de la langue]**. Disponível em : <<https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Enrichissement-de-la-langue-francaise/Le-dispositif>>. Acesso em: 18 set. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **[Apresentação do Idioma sem Fronteiras]**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em 23 abr. 2017.

_____. **[PIBID – Apresentação]**. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/pibid/>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1990.

NATTINGER, J.R. A Lexical Phrase Grammar for ESL. **TESOL Quaterly**, nº 14, p. 337-344, 1980.

OLIVEIRA, A. F. C. de. Taxonomia de dicionários monolíngues de inglês para falantes não-nativos. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. Especial, p. 224-241, jul./dez. 2010.

NCH SOFTWARE. **Click Charts Diagram & Flowchart Software**. Disponível em: <https://www.nchsoftware.com/chart/index.html#>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. **La langue française dans le monde (2015-2018)**. Paris : Éditions Gallimard, 2019.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019. 28, 2019, p. 135-153.

PIETRARÓIA, C. C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 7-16, 2008.

PONTES, A.L. **Dicionário para Uso Escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: Ed. UECE, 2009.

PONTES, V. F.; DAVEL, M.A.N. O Inglês na Educação Básica: Um desafio para o professor. **Revista X**, Curitiba, v. 1, n. 0, p. 102-117, mai. 2016.

PRUVOST, J. Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI^e siècle. **El - Études de linguistique appliquée**, Paris, v. 1, nº 137, p. 7-37, 2005.

Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ela-2005-1-page-7.htm>>. Acesso em 13 abr. 2020.

PUREN, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Revista da Associação de Professores de Línguas dos Institutos Universitários de Tecnologia. **Cahiers de l'APLIUT - Atos do XXV Congresso**, v. XXIII, nº 1, p. 10-26, fevereiro 2004.

QUEMADA, B. **Les dictionnaires du français moderne 1539-1863**. Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes. Paris: Didier, 1967.

RATUND, I.C. **A Lexicografia e a formação do professor de língua inglesa no MS**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Departamento de Letras, Universidade

Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

REY, A. Typologie génétique des dictionnaires. *In*: REY-DEBOVE, J. (Ed.). **Langages. La lexicographie**. Paris : Larousse, n°19, 1970, p. 48-68. Disponível em : < https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_19_2591>. Acesso em : 15 abr. 2020.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains**. Paris: Hachette. 1971.

ROSCHEL NUNES, E. C; LORKE, F. O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos. **Revista X**, Curitiba, v. 2, p. 40-60, 2011.

ROUX, P-Y. L’enseignement du Français Langue Étrangère : Entre principes et pragmatisme. **Actualités – Réflexions**. Le site des professeurs de français d’Asie du Sud, 2014. Disponível em: <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>. Acesso em 04 e Mar. 2017.

SANCHEZ, H.M. et al. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 11, p. 4111-4123, nov. 2019. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019001104111&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2020.

SÁNCHEZ RUFAT, A. Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación. **Anuario de Estudios Filológicos**, v. XXXIII, p. 291-306, 2010.

_____. Léxico gramaticalizado y lengua formulaica: algunas precisiones al enfoque léxico". **Sintagma**, 23, p. 85-98, 2011. Disponível em: Disponível em: <https://unex.academia.edu/AnnaRufat>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. El aprendizaje de las combinaciones léxicas a partir de planteamientos lingüísticos cognitivos. **Lenguaje, literatura y cognición**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, s/p, 2013.

SANCHÉZ RUFAT, A.; JIMÉNEZ CALDERON, F. Combinatoria léxica y corpus como input. **Language Design**, n° 14, p. 61-81, 2013.

SANTOS, M. P. dos. As disciplinas de língua estrangeira moderna no currículo escolar da educação básica na atualidade: algumas reflexões. **Revista Magistro**. Brasil, v. 2, n. 1, p. 37-52, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1685> . Acesso em: 11 out. 2015.

SARAIVA (Livraria). **Busca de dicionários de francês**. Disponível em: <<https://busca.saraiva.com.br/busca?q=dicionario-frances&page=1>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 32ª edição. São Paulo : Editora Cultrix, 2010.

SETTEMBRINO, T. **Le rôle du lexique dans l'enseignement/apprentissage du FLE**. Università della Calabria. Disponível em: http://allianceflecce.xoom.it/virgiliowizard/sites/default/files/sp_wizard/docs/Settembrino,%20Interc.%2012.doc. Acesso em 20 nov. 2015.

SILVA, S.P. Um curso de formação continuada no facebook: perspectiva dos professores-participantes. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XX, n. 7, p. 77-92, 2016.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation: Describing English language**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SURCOUF, C. Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère ? **Cahiers de l'APLIUT (online)**, v. XXIX, n.1, s./p., 2010. Disponível: <http://apliut.revues.org/982>. Acesso em 22 dez. 2015.

_____, GIROUD, A. L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE : un défi insurmontable ? **Bulletin VALS-ASLA**, Centre de linguistique appliquée - Université de Neuchâtel, n° 105, p. 59-76, 2017.

TAGLIANTE, C. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 295-317, set. 2006.

TONO, Y. Application of eye-tracking in EFL learner's dictionary look-up process research. **International Journal of Lexicography**, Oxford, v. 24, n° 01, p. 1-30, mar. 2011.

VAN HOOFF, H. **Petite Histoire des Dictionnaires**. Peeters Louvain-la-Neuve : Peeters. 1994.

VARGAS, M. D. **O papel do dicionário bilíngue pedagógico nas produções escritas de aprendizes brasileiros de espanhol: um olhar sobre as locuções**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2011.

VILAÇA, M.L.C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v.

5, nº XVII, s/p, abr./mai. 2006. Disponível em: <

<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>>. Acesso em 20 mar. 2020.

WEBER, D.; VERGANI, V. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPED**, Fortaleza, p. 8807-8823, jun. 2010. Disponível em:

http://www.sinprocaxias.com.br/igc/uploadAr/FileProcessingScripts/PHP/UploadedFiles/a_profissao_de_professor.pdf. Acesso em 03 mar. 2019.

WELKER, H.A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica**. Brasília: Thesaurus, 2008.

_____. **Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R. La definición lexicográfica. *In*: HAENSCH, G.; ETTINGER, St.; WERNER, R. (Ed.). **La lexicografía**. Madrid: Editorial Gredos, 1983, p. 259-257.

WRAY, A. **Formulaic Language**. Revista Language Teaching. Cambridge: Universidade de Cambridge, v. 46, n. 3, p. 316-334, jul. 2013.

ZAVAGLIA, C. Dicionário Temático de Homônimos Frequentes Semibilíngue (DTHFS) Português-Italiano: Uma proposta. **Fragmentos**, nº 21, p. 53-59, jul-dez, 2001.

_____; NADIN, O. L. Lexicografia Pedagógica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 4, p. 1921-1933, 19 jan. 2019. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/46698>. Acesso em 16 jun. 2019.

ANEXOS

ANEXO A – E-MAIL DA EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL



● **Cíntia Voos Kaspary** <cintiakaspary@yahoo.com.br>
Para: KNOLL Marine

🖨️ qua., 5 de jun. de 2019 às 01:58 ★

Je vous remercie, Madame.

Bien cordialement,

Profa. Ma. Cíntia Voos Kaspary

Doutoranda em Lexicografia Letras - UFRGS

Professora de Língua Francesa e Ensino de Língua Francesa - UFBA

Contato: cintiakaspary@yahoo.com.br

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4441938U0>



● **KNOLL Marine** <marine.knoll@diplomatie.gouv.fr>
Para: cintiakaspary@yahoo.com.br

🖨️ sex., 31 de mai. de 2019 às 18:12 ★

Bonsoir,

Faisant suite à votre demande, vous trouverez ci-dessous une liste non-exhaustive des UF proposant une licenciatura en français. Nous n'avons malheureusement pas de données sur le nombre d'étudiants qui bénéficient de ces formations actuellement.

UFPE
UFRN
UFRGS
USP

UFC
UFV
UFPeI
UFSC
UFU
UnB
UFMG
FURG

UFF
UFBA
UNIFESP
UFES
UFRJ
UFPB
UFPR
UFRPE

En espérant qu'elle vous sera utile,

Cordialement,

Marine Knoll

Chargée de coopération éducative / Assessora de cooperação educacional

Institut Français du Brésil / Instituto Francês do Brasil

Ambassade de France au Brésil / Embaixada da França no Brasil

SES - Av. das Nações, lote 04 - quadra 801 - 70404-900 Brasília - DF

<http://www.institutfrancaisdubresil.com.br/>

Pourquoi étudier à l'université ?

Amélie Petitdemange

Publié le 03.12.2019



*Passer du lycée aux cours en amphî est un grand changement pour les jeunes étudiants !
// © Simon LAMBERT/HAYTHAM-REA*

Fraîchement sorti du lycée, vous souhaitez vous engager dans des études supérieures ? Pourquoi pas choisir la fac ? Voici huit spécificités de l'enseignement à l'université.

1. L'autonomie

L'autonomie est le maître mot de l'université. La majorité des cours a lieu en amphithéâtre et n'est pas obligatoire, vous devrez donc être motivé et autonome pour suivre correctement votre cursus. Vous aurez peu de cours en présentiel mais beaucoup de travail personnel. Pour Georges Haddad, président de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, cette "liberté académique" est particulièrement formatrice. **"Un parcours réussi à l'université prouve un certain caractère, une personnalité qui a su s'adapter à cet espace en apparence plus libre mais qui demande une vraie rigueur de travail".**

2. La flexibilité

"Les étudiants ont le temps pour l'engagement associatif, du sport ou un petit boulot à côté des cours", affirme Anne Ulpat, psychologue de l'éducation nationale spécialisée dans l'orientation. Une vie extrascolaire plus complexe à mener dans d'autres filières. Un rythme qui a séduit Justine, étudiante en troisième année de psychologie à Bordeaux : **"nous avons relativement peu de cours au début de la licence, ce qui laisse du temps pour le travail mais aussi pour des loisirs".**

3. La pédagogie

La pédagogie de l'université est avant tout basée sur la recherche et vos cours seront souvent dispensés par des enseignants-chercheurs. "C'est une pédagogie différente du lycée mais toute aussi intéressante. La prise de notes est différente, il faut réussir à sélectionner les informations importantes dites lors d'un cours en amphithéâtre car il est impossible de tout noter", détaille Justine.

4. La pluridisciplinarité

Selon Georges Haddad, la pluridisciplinarité est "la particularité de l'espace universitaire". **Votre formation sera assez généraliste, avec des cours complémentaires.** "Il est nécessaire d'étudier plusieurs disciplines, elles sont interdépendantes", affirme Justine, étudiante en psychologie. Les cursus eux-mêmes sont très divers, avec de nombreux parcours possibles, en licence classique comme en licence professionnelle ou en bi-licence.

5. Les parcours aménagés

L'université permet de plus en plus de se construire un cursus personnalisé. Vous aurez la possibilité de choisir vos matières, qui changeront régulièrement. D'autre part, la mise en place du dispositif "oui, si" à la rentrée 2018 permet d'aménager les parcours des étudiants en difficulté, qui peuvent par exemple réaliser leur L1 en deux ans.

6. L'accompagnement

Depuis la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) de 2018, les universités doivent mettre en place des "dispositifs d'accompagnement pédagogique" pour la réussite des étudiants. **Les établissements proposent des enseignants référents, du tutorat ou encore des aménagements des horaires pour les salariés, les sportifs de haut niveau ou les étudiants en situation de handicap.** "Il y a désormais des unités d'enseignement (UE) sur la méthodologie, des cours de remise à niveau et des cours sur le projet d'orientation", ajoute Anne Ulpat.

7. Les rencontres

"L'université, c'est aussi vivre ensemble dans la différence et la complémentarité. Quel que soit votre cursus, vous aurez autour de vous des étudiants en éco, en psycho, en arts...", décrit le président de l'université Paris 1 Georges Haddad. **Au sein même de votre promotion, vous serez des centaines d'élèves.**

8. Les frais de scolarité

L'accessibilité financière de l'université est loin d'être négligeable. **Les tarifs d'inscription s'élèvent à 170 euros en licence et 243 euros en master.** Les élèves boursiers sont exonérés de ces frais.

L'université en chiffres :

74 universités en France

1,6 million d'étudiants inscrits à l'université en 2018–2019

256.000 vœux sur Parcoursup¹ en 2019 pour la licence de droit, filière la plus populaire
Plus de **132.000** vœux pour la licence de STAPS, plus de **112.000** vœux pour éco-gestion
et **101.000** vœux pour psychologie

91% des diplômés de master sont en emploi 30 mois après l'obtention de leur diplôme

20% des étudiants ont connu une période de mobilité internationale dans leur cursus.

1. Parcoursup est la plateforme nationale d'admission en première année des formations de l'enseignement supérieur.

Fonte: <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/pourquoi-etudier-a-l-universite.html>

Entrée à l'université : la vie étudiante, gage de réussite

Amélie Petitdemange

Publié le 03.10.2019



L'entrée à l'université peut déstabiliser les nouveaux arrivants, mais de nombreux dispositifs peuvent vous venir en aide. // © bodnarphoto/AdobeStock

La réussite à l'université ne dépend pas seulement du soutien au niveau pédagogique. Les établissements vous accompagnent aussi dans vos démarches administratives, votre recherche de logement ou de job étudiant.

L'université de Corte, en Corse, est convaincue que **"l'accompagnement à la réussite concerne la vie de l'étudiant en dehors de son parcours de formation"**. "Du point de vue des cours, des examens ou du tutorat, tout a déjà été entrepris", assure Jérémie Santini, chargé de mission "vie étudiante" auprès de la présidence de l'Université de Corse. Pas moins de 37 nouvelles actions seront ainsi déployées dès la rentrée 2019. **Huit thématiques sont au cœur de ce dispositif : le logement, la restauration, les mobilités, la santé, le sport, la culture, les loisirs et la vie associative ou syndicale.**

L'année dernière, **l'université a mené une consultation auprès de 1.000 étudiants**. "Cette étude montre que les étudiants sont perdus dans les démarches administratives", souligne Jérémie Santini. **Un guichet unique d'accueil a donc été créé**. Il devient **l'interlocuteur unique des étudiants pour les démarches administratives** et sera ouvert toute l'année, notamment le midi et après 17 heures. "Les services des facs sont souvent fermés après les cours, c'est aberrant. Les horaires de ce guichet sont adaptés aux étudiants", revendique le chargé de mission "vie étudiante".

L'université adresse aussi le problème de la pénurie de logements avec [Lokaviz](#), une plateforme qui recense les offres de location en France. **"Le Crous ne peut loger que 20% des étudiants**, il aiguillera les 80% restants vers cette plate-forme", explique Jérémie Santini.

Une autre plate-forme recense les petits boulots, comme du baby-sitting ou du soutien scolaire, en partenariat avec la ville. Cette "Bourse à l'emploi et aux stages" est accessible via l'espace numérique de travail (ENT) de chaque étudiant.

Favoriser les rencontres

A l'université de Poitiers, un guichet unique est également accessible toute l'année à la Maison des étudiants. Mine d'informations, cette maison propose aussi un espace de coworking, des rencontres associatives ou encore des ateliers de pratiques artistiques et festivals. Des petits-déjeuners sont régulièrement organisés, ainsi que des projets autour de la citoyenneté.

L'université de Poitiers a aussi créé un Pôle formation et réussite étudiante et un Service d'accompagnement à la formation, l'insertion, la réussite et l'engagement. "L'objectif de l'université, ce n'est pas d'aller en cours, perdu dans un amphi. Il y a un enjeu de rencontre", souligne Isabelle Lamothe, vice-présidente Culture et Vie des campus.

Des rencontres également favorisées par les activités sportives. Chaque jeudi, les Nuits sportives du Service universitaire des activités physiques et sportives (SUAPS) réunissent 150 à 600 étudiants de 19 heures à minuit. "Il y a un brassage d'une richesse incroyable. Les étudiants viennent de toutes les composantes et se mêlent au personnel de l'université", raconte Nicolas Hayer. Pour le directeur du SUAPS, les activités sportives sont "un lien entre leur ancienne vie de lycéens et leur nouvelle vie d'universitaires".

Soutenir les étudiants fragiles

L'accompagnement social est enfin un enjeu majeur pour prévenir le décrochage. L'université de Poitiers y consacre près d'un tiers de son Fonds de solidarité au développement des initiatives étudiantes (FSDIE), soit plus de 100.000 euros. Un budget qui finance par exemple des prêts de portables et une épicerie solidaire.

Les étudiants-parents sont aussi soutenus par un collectif créé l'année dernière avec le soutien de la Maison des étudiants. Des places en crèche leur sont par exemple réservées. Selon une étude publiée par l'Observatoire de la vie étudiante en octobre 2017, un étudiant sur 20 est aussi parent. Une des multiples réalités à prendre en compte pour les universités.

Fonte: <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/entree-a-l-universite-la-vie-etudiante-gage-de-reussite.html>

L'ACCUEIL DES ETUDIANTS INTERNATIONAUX

Comment aider les étudiants étrangers à s'intégrer à l'université et à faire de leur séjour en France une belle expérience ?

Réponses et témoignages.

Université de Lille

Par Évelyne Rosen, responsable pédagogique du DEFI

(Département de l'Enseignement du Français à l'International)

Pour accueillir (et être véritablement à l'écoute de) ses étudiants internationaux, le DEFI met en place chaque année l'élection de délégués des étudiants qui représentent leurs camarades dans les discussions menées régulièrement avec la responsable pédagogique et lors du Comité de gestion. Trois étudiants se sont ainsi impliqués de manière remarquable dans la vie du DEFI cette année en étant à l'origine de la création et de l'animation d'un groupe privé des étudiants du DEFI sur Facebook permettant l'échange d'informations utiles (soirée plat international, accompagnement culturel, etc.) et de récits d'expériences.

Mettre en place l'élection de ces délégués dès les premières semaines de cours relève véritablement de la perspective actionnelle et se présente comme un projet du Département : présentation des missions des délégués en classe, déclaration des candidats auprès de l'administration, campagne des candidats, vote et dépouillement sous la surveillance du juriste de l'établissement ; publication des résultats ...au travail ! Ces délégués facilitent ainsi les échanges entre les différentes instances de l'institution et permettent, par cette médiation, un accueil sur mesure des étudiants.

Afin d'optimiser ce projet cette année, un dispositif particulier a de surcroît été mis en place constituant une réponse à certains obstacles constatés les années passées.

missions des délégués ? Le recours au concept de médiation, au sens du CECR, nous a permis de lever cette difficulté ; dans cette perspective, l'apprenant est un intermédiaire entre des interlocuteurs ayant des difficultés à se comprendre en direct. Pour prendre un exemple concret : je suis intervenue dans un cours de B1 pour présenter les missions des délégués à l'aide du document illustré ad hoc et j'ai répondu aux questions des étudiants sur ce fonctionnement interne particulier. J'ai ensuite demandé à des étudiants de différentes langues maternelles de bien vouloir m'accompagner dans une classe de niveau A1. Des groupes par langues ont alors été formés et ce sont ces médiateurs qui ont expliqué les missions des délégués aux autres étudiants, dans leur langue maternelle. Un dispositif efficace dont tous (tant les médiateurs que les étudiants débutants) ont profité !

L'élection des délégués des étudiants au DEFI est ainsi l'objet de médiations imbriquées, favorisant non seulement l'accueil des étudiants internationaux mais également l'insertion dans l'institution, passerelle pour l'insertion sociale.

Université Paris-Est Créteil (UPEC)-Paris XII

Par Edwige de Montigny, DELCIFE

L'accueil des étudiants internationaux au DELCIFE est placé sous le signe de la diversité.

Diversité de nos 800 étudiants annuels : 54 nationalités représentées (avec en tête le Vietnam, la Colombie et la Syrie) chez les étudiants de DUEF, mais aussi des étudiants en échange, doctorants, étudiants de masters anglophones.

Diversité des dispositifs d'intégration : sorties culturelles en région parisienne, chaque vendredi ; tandems bilingues (55 binômes ce semestre), ateliers de théâtre en 4 langues, ateliers de conversation. Le programme « Passerelle pour l'université » soutient 20 étudiants réfugiés et les aide, en plus des cours de FLE, à s'insérer dans les UFR. Une journée d'échanges permet aux étudiants de rencontrer leurs homologues de l'université de Reims. Une visite de la BU les aide à s'approprier les lieux et ressources ; une option transversale réunit des étudiants français et des étudiants réfugiés, offrant un enrichissement mutuel. Enfin, des moments de partage marquants : repas international de fin de semestre, et pique-nique sportif.

Diversité dans l'approche pédagogique, avec des cours comme « Radio FLE » (les étudiants se font journalistes radio), et « Du pain sur la planche » (scénarisation de recettes de cuisine).

Diversité des vecteurs d'apprentissage, aussi : Eprel-Langues, permettant l'autoformation en 7 langues (fondé sur RosettaStone) ; mise à disposition du quotidien l'Actu, et du portail Europresse.

Diversité des débouchés, enfin : Richard, en L1 d'économie à Clermont ; Rafael, en L2 de mathématiques à Paris XIII ; Umur, en L3 de Lettres Modernes à Paris IV etc. Voici quelques exemples reflétant le sérieux et la diversité de nos étudiants.

Université Clermont Auvergne (UCA)

Par Claire Berthonneau, directrice centre FLEURA

(Français Langue Etrangère et Universitaire en Région Auvergne)

La direction des relations internationales a mis en place, en partenariat avec le centre FLEURA, une UE « accueil des étudiants étrangers » proposant des cours d'interculturel basée sur l'apprentissage des codes culturels, d'initiation à l'organisation d'évènements pour l'intégration des étudiants internationaux. Elle permet aux étudiants français d'accueillir et d'aider les étudiants étrangers venant passer un semestre ou une année à l'UCA.

Témoignage d'étudiants :

Katia Mazières, étudiante à l'UCA

– Qu'est-ce qui vous a poussé à devenir marraine d'étudiants étrangers ?

Mon but était de découvrir de nouvelles cultures, des personnes venant d'un autre pays et de pouvoir parler d'autres langues. Je voulais également faire découvrir notre ville, notre région et nos racines. Cela m'a permis de voyager à travers mes cours d'interculturalité mais aussi par les échanges que j'ai pu avoir avec mes filleuls ainsi qu'avec les autres étudiants étrangers. Notre objectif était d'accueillir les étudiants et de les aider à s'intégrer

dans la vie universitaire et leur permettre de trouver leur place dans la vie clermontoise pour qu'ils se sentent un peu comme chez eux.

– Qu'est-ce que cette expérience vous a apporté ?

J'ai beaucoup appris sur les pays et les cultures qui nous entourent au contact des personnes rencontrées mais aussi grâce à nos cours. Rencontrer tous ces étudiants étrangers m'a offert une réelle ouverture d'esprit sur le monde et m'a encore plus donné envie de voyager et de découvrir ce qui nous entoure. J'ai beaucoup aimé ce mélange des cultures. Nous nous sommes tous apporté quelque chose, et nous en ressortons tous avec de beaux souvenirs inoubliables et de belles amitiés qui vont rester j'espère. Cela m'a permis de faire face à ma timidité, d'oser proposer des sorties, et d'aller au contact des gens. Le fait que Nikola ait envie de devenir « marraine » dans son université en Allemagne me fait plaisir et montre que l'échange qu'il y a eu entre nous lui a plu. Cette rencontre avec Nikola m'a beaucoup apporté.

Nikola, étudiante allemande en programme Erasmus

Lorsque je suis arrivée à Clermont, je ne connaissais ni la ville, ni l'université, ni aucun groupe d'amis. Lorsque je suis partie de Clermont, j'avais derrière moi une expérience pleine d'aventures dans une ville qui est devenue la mienne, pleine d'amitiés merveilleuses. Je le dois en grande partie à Katia, ma marraine. En tant qu'étudiante étrangère, dans une ville inconnue, avec un système universitaire différent et une langue au niveau incertain cela représente un défi bien en grand ! J'ai rencontré Katia, une fille sympa, intéressée. Elle prenait sa tâche très sérieusement et organisait des soirées communes chez elle et je pouvais même emmener mes amis d'ERASMUS. Elle faisait beaucoup pour que nous nous sentions à la maison à Clermont. Elle nous aidait pour les démarches administratives, à la faculté et à trouver des amis français. En plus, Katia nous montrait la ville et ses alentours, elle nous recommandait les endroits les plus beaux à visiter et elle nous informait à propos des évènements intéressants. Souvent, nous en

profitions tous ensemble ce que je garderai longtemps dans mes souvenirs. En outre, Katia nous a fait découvrir des traditions françaises et des spécialités auvergnates qu'on n'aurait sûrement pas découvertes tous seuls.

Fonte: <https://www.campus-fle.fr/fr/laccueil-etudiants-internationaux/>