

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

RENATA MARTINS DA SILVA

**AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS INFANTIS PARA O ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

PORTO ALEGRE

2017

RENATA MARTINS DA SILVA

**AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS INFANTIS PARA O ENSINO DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

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

Orientador: Prof. Dr. Félix Valentín
Bugeño Miranda

PORTO ALEGRE

2017

Dedico este trabalho à minha avó materna (*in memoriam*), professora e mulher à frente de seu tempo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio nos momentos mais difíceis, por compreenderem minhas ausências ao longo de todos esses anos e por me amarem incondicionalmente. Ao meu irmão e cunhada, por estarem sempre presentes, serem tão atenciosos e amigos, e aos meus sobrinhos e afilhados, pela alegria que seus doces sorrisos me proporcionam.

À minha amada Vó Dica (*in memoriam*), que me acompanhou desde meus primeiros passos e que nunca deixará de estar presente em meu coração e em minha memória, passando-me sua sabedoria, amizade e todo seu amor em cada lembrança.

À minha professora e grande amiga, Monica Nariño Rodriguez, por estar ao meu lado desde o primeiro semestre da graduação, pelo apoio em todos os passos importantes, por proporcionar-me oportunidades que me levaram a descobrir com tanta precisão com qual público amo trabalhar, por ser sempre tão presente e confiar nos meus passos. Jamais esquecerei tudo que fez por mim!

À minha amiga, *roommate* e irmã de coração, Débora Heineck, pelo apoio, pelos abraços e pelos bons momentos ao longo de todos esses anos.

À Barbara Machado, que, além de grande amiga, tornou-se a colega que enfrentou comigo os obstáculos de nossos primeiros contatos com as escolas públicas de Porto Alegre.

À Maica Immich, amiga para todos os momentos, tão presente em minha vida desde nosso intercâmbio acadêmico no Chile.

Às minhas amigas e colegas de curso, fundamentais para mim ao longo deste percurso: Ana Carolina Spinelli, Izabel Maria Lopes e Nathália Guazina.

Ao Rodrigo, por sua paciência e incentivo na reta final desta caminhada.

Aos amigos que se tornaram minha segunda família durante meu intercâmbio acadêmico, pelo companheirismo nos momentos bons e ruins.

Aos colegas, familiares e amigos que proporcionam trocas tão significativas em diferentes momentos da minha vida.

Ao meu orientador, Félix Valentín Bugueño Miranda, por aceitar orientar-me e acompanhar-me no desafio das pesquisas que levaram a este trabalho.

Ao NELE - UFRGS e toda sua equipe pelo companheirismo, compreensão e trocas de conhecimento constantes, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas experiências e aprendizagens, ao Santander e à Universidad de Chile, pela oportunidade de realizar um intercâmbio acadêmico que foi fundamental na minha formação.

Vocês todos fazem parte deste trabalho. Muito obrigada!

*Si cada día cae
dentro de cada noche,
hay un pozo
donde la claridad está encerrada.*

*Hay que sentarse a la orilla
del pozo de la sombra
y pescar la luz caída
con paciencia.*

(Pablo Neruda)

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo lexicográfico que visa analisar três dicionários infantis ilustrados que pretensamente atendem às necessidades de crianças brasileiras de seis anos de idade. No que concerne ao ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para esse público, o professor carece de um panorama que lhe indique quais dicionários podem ser utilizados e como empregá-los com esse público. Em virtude disso, o trabalho tem como objetivos identificar alguns dicionários dessa classe disponíveis no mercado editorial, proporcionar aos educadores um entendimento mais amplo do material e identificar qual é, entre os dicionários aqui avaliados, o mais adequado ao público-alvo. Fez-se necessário elaborar uma metodologia de análise no que diz respeito à macroestrutura, visto que não há nenhum modelo disponível para ser utilizado como parâmetro. Para as análises realizadas neste trabalho, compilou-se o léxico de um livro didático direcionado ao ensino de espanhol para este público. Essa compilação léxica corresponde à macroestrutura que esses dicionários deveriam ter. É relevante mencionar que não é possível ter um padrão de análise totalmente eficiente ao compilar um *corpus* para a análise a partir do léxico de apenas um livro didático. O *corpus* aqui compilado serve, portanto, fundamentalmente como um teste de metodologia e, em virtude disso, tornar-se-ia necessário expandi-lo com uma compilação do léxico de uma quantidade mais significativa de materiais para criar uma base de análise mais eficiente. Além disso, tornou-se necessário realizar estudos interdisciplinares a partir de diferentes saberes, tais como lexicografia, legislação, capacidades cognitivas e ensino de crianças. Os resultados das análises realizadas comprovam que há uma carência de materiais direcionados a este público e que nenhum, entre os poucos dicionários existentes, atende totalmente as possíveis demandas dos seus consulentes. Felizmente, pode-se afirmar que o ensino de línguas estrangeiras para crianças tem apresentado um crescimento nos últimos anos e notou-se que, apesar de ser um material que ainda necessita de mais atenção, os dicionários analisados apresentaram melhorias nos resultados das análises conforme sua cronologia.

Palavras-chave: Dicionários ilustrados. Espanhol como língua estrangeira. Crianças.

RESUMEN

El presente trabajo presenta un estudio lexicográfico que objetiva analizar tres diccionarios infantiles ilustrados que supuestamente atienden a las necesidades de niños brasileños de seis años de edad. Respecto a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera a ese público, el profesor carece de un panorama que le indique cuáles diccionarios pueden ser utilizados y cómo emplearlos a ese público. En virtud de ello, el trabajo tiene como objetivos identificar algunos diccionarios de esa clase disponibles en el mercado editorial, proporcionar a los educadores una comprensión más amplia de este material e identificar cuál es, entre los diccionarios aquí evaluados, el más adecuado al público destinatario. Se hizo necesario elaborar una metodología de análisis respecto a la macroestructura, pues no existe ningún modelo disponible para ser utilizado como parámetro. Para los análisis realizados en este trabajo, se ha compilado el léxico de un libro didáctico direccionado a la enseñanza de español para este público. Esa compilación léxica corresponde a la macroestructura que estos diccionarios deberían tener. Es relevante mencionar que no es posible tener un patrón de análisis totalmente eficiente al compilar un corpus para el análisis a partir de un único libro didáctico. El corpus aquí compilado sirve, por lo tanto, fundamentalmente como un teste de metodología y, en virtud de ello, sería necesario expandirlo con una compilación del léxico de una cantidad más significativa de materiales para crear una base de análisis más eficiente. Además de eso, se volvió necesario realizar estudios interdisciplinarios a partir de diferentes saberes, tales como lexicografía, legislación, capacidades cognitivas y enseñanza de niños. Los resultados de los análisis realizados comprueban que existe una carencia de materiales direccionados a este público y que ninguno, entre los pocos diccionarios existentes, atiende totalmente a las posibles demandas de sus usuarios. Felizmente, se puede afirmar que la enseñanza de lenguas extranjeras para niños presenta un crecimiento en los últimos años y se nota que, aunque sea un material que aún necesita de más atención, los diccionarios analizados presentan mejorías en los resultados de los análisis conforme su cronología.

Palabras- clave: Diccionarios ilustrados. Español como lengua extranjera. Niños.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação problemática devido à temporalidade no PictoD (1995)	36
Figura 02: Representação problemática dos verbos no PictoD (1995)	36
Figura 03: Representação problemática do verbo <i>desnudarse</i> no PictoD (1995)	37
Figura 04: Front Matter - PrimPal (2016)	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Estudos empíricos sobre o ensino-aprendizagem de LEC	18
Tabela 02: Coletâneas e artigos sobre LE	19
Tabela 03: Tabela de desenvolvimento infantil.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Quadro-base para análise macroestrutural dos dicionários infantis	30
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREA	<i>Corpus de Referencia del Español Actual</i>
DELE	Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira
DIBE	<i>Dicionário por imagens Brasileiro Espanhol</i>
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
IC	Instituto Cervantes
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MCER	Marco Comum Europeu de Referência para Línguas
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PictoD	<i>Pictodictionary</i>
PrimPal	<i>Ouvir, brincar e aprender: Primeiras palavras em espanhol</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESENÇA DE ELE NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL	16
1.1 INSTITUTO CERVANTES	21
1.2 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DO GOVERNO DA ESPANHA	21
1.3 MARCOELE	23
2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE PARA CRIANÇAS	23
2.1 CARACTERÍSTICAS DO PÚBLICO-ALVO	25
2.2 MATERIAL DIDÁTICO	27
3. DICIONÁRIOS INFANTIS	28
3.1 A MACROESTRUTURA	28
3.1.1 O léxico de um curso de ELE para crianças de seis anos	29
3.2 A MICROESTRUTURA	32
3.3 O USUÁRIO	32
3.4 O <i>FRONT MATTER</i>	33
4. ANÁLISES DOS DICIONÁRIOS INFANTIS ILUSTRADOS	33
4.1 ANÁLISE 1: <i>PICTODICCIONÁRIO</i> (1995)	33
4.2 ANÁLISE 2: <i>DICIONÁRIO POR IMAGENS BRASILEIRO ESPANHOL</i> (2001).....	37
4.3 ANÁLISE 3: <i>OUVIR, BRINCAR E APRENDER: PRIMEIRAS PALAVRAS EM ESPANHOL</i> (2016)	39
CONCLUSÕES	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXOS	46
ANEXO I	46
ANEXO II	47
ANEXO III	48

INTRODUÇÃO

O presente trabalho defende que, ao se fazer uma análise de alguns dos poucos dicionários infantis de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) existentes no mercado editorial, pode-se ter um melhor aproveitamento dos mesmos em sala de aula, permitindo-nos esclarecer quais destes materiais podem ser utilizados com as capacidades cognitivas que possuem os aprendizes e como pode ser feito o uso desse excelente recurso – utilizado há muito tempo no ensino de idiomas¹. Defende-se o uso do dicionário nas aulas porque acredita-se que este seja, além de um eficiente material de consulta de léxico, um recurso que incentiva a autonomia do aluno. Diversos países que possuem ótimos índices educacionais, como a Finlândia, por exemplo, trabalham com projetos que permitem ao aluno um protagonismo no seu aprendizado. Tais projetos disponibilizam diversas fontes de consulta - como dicionários, livros didáticos, recursos *online*, entre outros², que permitem que o aluno pesquise e busque o necessário para resolver os problemas propostos em aula.

Nestes contextos, onde o ensino é baseado em problemas mediados pelos professores, é possível propor aos alunos diversas situações – reais ou fictícias – que os levem ao uso do dicionário para se comunicar ou resolver o problema proposto. Ao apoiar o aluno em sua comunicação, o dicionário cumpre com seu papel epistemológico em sua área de ciências humanas, já que nada é mais humano do que a linguagem para comunicação (PNLD, p. 9).

Pereira e Peres (2011), baseadas em pesquisas feitas com professores e pais de crianças que estudam alguma Língua Estrangeira (doravante LE), afirmam que o ensino se torna mais eficiente quando as instituições e os docentes priorizam materiais didáticos adequados às idades das crianças. Assim, ao analisar os dicionários infantis, considerando as características e capacidades cognitivas das crianças, o presente trabalho auxilia profissionais da docência, alunos e instituições educativas na escolha de um material mais adequado ao público infantil com o qual trabalham.

Além das aulas em si, deve-se ponderar a importância de materiais de qualidade para o mundo editorial, que está constantemente investindo em novas edições de materiais didáticos para venda. Muitas dessas novas edições, entretanto, ganham novas diagramações sem serem adequadas às exigências das escolas e educandos. Com novos estudos, este mercado estaria

¹ De acordo com o guia didático oferecido pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e distribuído pelo MEC nas escolas, os primeiros dicionários foram criados no século XV na Europa já para o ensino de línguas nas colônias. Desde então, os dicionários auxiliam no ensino de línguas estrangeiras e, evidentemente, podem cumprir com outras funções além desta.

² Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38230455>>. Acesso em: 12 março 2017.

perfeitamente habilitado para investir com maior propriedade em materiais qualificados e adequados às capacidades cognitivas dos alunos, aprimorando, assim, o trabalho realizado pelos docentes e comunidade escolar.

Ao fazer-se uma análise do panorama educacional, nota-se claramente que investimentos na educação geram melhorias em distintos aspectos e setores de um país. Além do valor investido, no entanto, é necessário que se investigue onde e como esta atenção deve ser dada à educação. Não são raros os casos em que investimentos na educação geram melhorias significativas: Finlândia e Coreia do Sul, por exemplo, superam, a cada ano, seu PIB. Pode-se inferir que estas ascensões são frutos dos altos investimentos que estes países realizam em educação.

Na Coreia do Sul, o PIB obteve um crescimento de 2,7% de 2015 a 2016³; Na Finlândia também se pode notar uma ascensão de 1,4% no mesmo período⁴; já o Brasil, neste mesmo intervalo de tempo, obteve um recuo de 3,6%, queda similar ao intervalo entre 2014 e 2015 (retrocesso de 3,8%)⁵. Coreia do Sul e Finlândia possuem, em comum, altos índices de investimentos em educação. O Brasil, entretanto, tem problemas nestes investimentos – problemas estes que se refletem na economia, política e em diferentes aspectos culturais (cultura da violência e do furto, por exemplo).

De acordo com Ellery (2016)⁶, não podemos dizer que o fator relevante nestes investimentos educacionais seja apenas o percentual do PIB designado à educação. O autor afirma que a Coreia do Sul possuiu, por muito tempo (após os anos 50), um PIB per capita inferior ao brasileiro, o que acarretava em investimentos com um percentual que se referia a um valor menor do que o investido hoje no país. Dessa forma, se pode inferir que a Coreia do Sul obteve o seu grande crescimento em uma fase onde investia praticamente os mesmos percentuais que hoje são investidos no Brasil – que segue com o PIB diminuindo. Cabe questionar, então, onde está o problema se não no valor investido.

O autor já citado afirma que não basta que o país realize um investimento financeiro sem que possua uma boa justificativa e organização para cada investimento. A Coreia do Sul possui altos índices de investimentos desde a educação básica. Interessante pensar que, mesmo possuindo um gasto menor com cada estudante universitário, se comparado ao Brasil,

³ Disponível em: <<http://www.valor.com.br/internacional/4846884/pib-da-coreia-do-sul-cresce-27-em-2016>>. Acesso em: 13 março 2017.

⁴ Disponível em: <<http://www.datosmacro.com/pib/finlandia>>. Acesso em: 13 março 2017.

⁵ Disponível em: <<http://br.advfn.com/indicadores/pib>>. Acesso em: 13 março 2017.

⁶ ELLERY, Roberto. Como a Coreia do Sul melhorou a educação com o governo investindo menos do que o Brasil. Disponível em: <http://www.ilisp.org/artigos/como-coreia-do-sul-melhorou-educacao-investindo-menos-do-que-o-brasil/>. Acesso em: 14 março 2017.

a Coreia do Sul é o país com o maior percentual de jovens nas universidades – mais de 70%. Dessa forma, não é somente o valor investido que assegura que os estudantes universitários realmente terão ensino de qualidade e seguirão seus estudos. De acordo com os moldes desse país, é importante investir desde o início do ensino básico, na educação de crianças e adolescentes, e não somente na educação superior. Defendemos, portanto, o investimento em pesquisas diversas para melhorar a educação desde a primeira etapa do ensino fundamental, etapa na qual se encontra o público-alvo deste trabalho. Apenas com investimentos nos setores adequados da educação poder-se-á criar uma cultura educacional mais sólida no país.

No que diz respeito especificamente ao ensino de Espanhol no Brasil, é necessário fazer um apanhado histórico e analisar todas as mudanças pelas quais o ensino deste idioma já passou para que possamos entender em que patamar ele se encontra. Após essa sinopse histórica, poder-se-á pensar no panorama atual do ensino de ELE.

Desde o século passado, o ensino de ELE oscila entre altos e baixos nas escolas e centros de idiomas brasileiros. Segundo Guimarães (2011), em 1919, a disciplina Língua Espanhola já aparece pela primeira vez nos currículos do que seria hoje o ensino básico. A disciplina passou a fazer parte da grade curricular obrigatória em 1942 pela Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244/42, que determinava a sua inclusão no 2º Ciclo do Secundário - tanto no Clássico quanto no Científico.

Podemos dizer que foi a partir dos anos 90 que o ensino de ELE ganhou força incomparável no país. Um dos fatores que podemos deduzir ter impulsionado o estudo do idioma a partir dessa década foi a assinatura, em 26 de março de 1991, do Tratado de Assunção pelos governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, formando assim o Mercado Comum do Sul (doravante MERCOSUL). Hoje, seja como Estados Partes, seja como Estados Associados, todos os países da América do Sul fazem parte do MERCOSUL. Ora, sendo o Brasil o único país desta organização intergovernamental que não tem o Espanhol como língua oficial, nada mais natural que o crescimento do ensino do idioma no país almejando facilitar os acordos e relações entre os países participantes.

Seja um impulso ou não, dois anos após a assinatura do Tratado de Assunção é lançado pelo Poder Executivo o Projeto de Lei nº 4.004 de 1993, que dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino médio⁷. Em 5 de agosto de 2005, o Poder Legislativo lançou a Lei Nº 11.161, que versa sobre a obrigatoriedade da implantação gradativa do espanhol nos

⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2017.

currículos plenos do ensino médio num prazo de cinco anos a partir da publicação da Lei. A partir de 2010, portanto, a oferta passou a ser obrigatória pela escola e a matrícula facultativa para o aluno. Atualmente a situação desta lei encontra-se como revogada no site da Câmara dos Deputados e a língua inglesa passa a ser a disciplina de língua estrangeira obrigatória a partir do sexto ano do ensino fundamental. Assim sendo, escolas que oferecem apenas uma disciplina de língua estrangeira devem ofertar, obrigatoriamente, o ensino da língua inglesa. Consideramos o inglês um idioma de extrema importância, porém acreditamos ser um retrocesso a revogação da Lei 11.161/2005 – lei essa que, ao implementar a oferta do Espanhol nas escolas, incentivava o plurilinguismo e pluriculturalismo, fundamentais para formação e para as relações entre sujeitos que são capazes de transitar em meio a culturas e conhecimentos múltiplos. De qualquer maneira, foi também em virtude da promulgação desta lei – também conhecida como “Lei do espanhol” - que o Brasil passou a ser um dos países onde o estudo e uso do espanhol apresentou maior crescimento⁸.

Apesar da maioria das escolas do país adotar o ensino de Inglês como a LE ofertada, defendemos a importância de pensarmos no ensino-aprendizagem de ELE, visto que, conforme já explicitado, o ensino desse idioma torna-se de suma importância em virtude da crescente necessidade de nos relacionarmos com os países vizinhos, além de ser uma das línguas mais faladas⁹, possuindo uma média de 400 milhões de falantes distribuídos pelo mundo¹⁰.

⁸ Dados disponíveis em: <www.cervantes-brasil.com.br>. Acesso em: 12 maio 2017.

⁹ Diversas fontes apontam que o Espanhol oscila entre o segundo e o terceiro idioma mais falado no mundo.

¹⁰ Disponível em: <<https://canaldointercambio.com/2016/08/os-5-idiomas-mais-falados-do-mundo/>>. Acesso em: 12 agosto 2017.

1 PRESENÇA DE ELE NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO BRASIL

Para acompanhar o crescimento mencionado no capítulo anterior e manter atualizado o ensino-aprendizagem de ELE no país, tivemos as participações de diversas instituições que se mostraram presentes de diferentes formas; entre tais participações, podemos citar a do Instituto Cervantes, comentada no item 1.1 deste capítulo, e a presença da Consejería de Educación do Governo da Espanha, no item 1.2. Além disso, é importante lembrar que as discussões e produções científicas sobre o ensino-aprendizagem de ELE também estão presentes a partir de revistas *online*, como a revista MarcoEle, da qual falaremos brevemente no item 1.3. Além dessas participações especificamente no ensino de ELE, temos, no nosso país, vários estudiosos que têm voltado suas investigações para o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC) no âmbito das escolas regulares e institutos de idiomas. Rocha, Tonelli e Silva (2010) traçam um panorama das pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LE na infância realizadas no Brasil. De acordo com o mapeamento feito por esses autores, encontra-se uma série de eixos temáticos com diferentes referenciais teóricos nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LEC, como podemos ver na Tabela 01 abaixo:

Tabela 01: Estudos empíricos sobre o ensino-aprendizagem de LEC.

Tabela 01: Estudos empíricos sobre o ensino-aprendizagem de LEC na perspectiva da Linguística Aplicada brasileira: eixos temáticos	
Eixos	Pesquisas desenvolvidas
Atividades em sala de aula	Luz (2003)
Jogos de Linguagem	Tambosi (2006)
Crenças, pressupostos e conhecimentos de professores, alunos, diretores e pais	Rodrigues (2005), Lima (2005), Santos (2005); Rocha (2006); Zolnier (2007)
Discurso do professor	Carvalho (2005)
Estratégias de aprendizagem	Thomé (1993)
Exame internacional de proficiência em língua inglesa	Costa (2008)
Formação do professor de LEC	Shimoura (2005); Rinaldi (2006),
Histórias Infantis	Tonelli (2005), Scaffaro (2006)
Interação em sala de aula	Miranda (2001); Figueira (2002),
Jogos no ensino de LEC	Szundy (2001); Tambosi (2006),
Linguagem lúdica na sala de aula	Finardi (2004)
Livro didático	Arantes (2008)
Parametrizações para a LE no EFI	Rocha (2006, 2010)

FONTE: Rocha; Tonelli; Silva (2010, p. 39).

Rocha, Tonelli e Silva (2010) fizeram, ainda, um levantamento das coletâneas organizadas e artigos publicados como capítulos de livros na área de LE, conforme podemos ver na Tabela 02 que segue:

Tabela 02: Coletâneas e artigos sobre LE.

Tabela 2: Coletâneas Brasileiras e artigos sobre Educação de Professores de LEC		
Estudiosos	Ano	Título do Livro/Artigo
Tonelli & Ramos	2007	O ensino de LEC: Reflexões e Contribuições
Rocha & Basso	2008	Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores.
Rocha	2007a	Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro
Rocha	2007b	O ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada
Tonelli	2008a	Histórias Infantis no ensino de língua inglesa para crianças
Tonelli	2008c	O papel das histórias infantis no ensino/aprendizagem de inglês para crianças: uma análise do gênero como instrumento.

FONTE: Rocha; Tonelli; Silva (2010, p. 42).

Ao realizarmos uma busca em diversas revistas *online*, notamos que o periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* teve, no volume 48, nº 2, de 2009, o ensino-aprendizagem de LEC como temática. Conforme consta na apresentação deste volume, a escolha dessa temática vem ao encontro da necessidade de um melhor entendimento dessa área em virtude da crescente expansão da demanda de cursos para essa faixa etária em escolas regulares públicas e privadas, e também de idiomas. Nesse volume, estão reunidos dez artigos que abordam, de diferentes formas, o ensino-aprendizagem de LEC no Brasil. São eles:

- A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do *world english* (Rajagopalan, Kanavillil);

- Ensino de língua estrangeira para crianças - entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos (Scheifer, Camila Lawson);
- Representações de poder em discursos político-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na internet (Amarante, Maria de Fátima);
- Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância (Cristovão, Vera Lucia Lopes; Gamero, Raquel);
- A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue (Rocha, Cláudia Hilsdorf);
- Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças (Szundy, Paula Tatianne Carréra);
- As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I (Tílio, Rogério; Rocha, Cláudia Hilsdorf);
- A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno (Carvalho, Raquel Cristina Mendes de);
- Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados (Santos, Leandra Ines Seganfredo; Benedetti, Ana Mariza);
- Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis (Fernández, Gretel Eres; Rinaldi, Simone).

Entre os dez artigos citados acima e publicados no volume 48 (n. 2), apenas o último versa sobre o ensino de espanhol, enquanto todos os demais tratam, de diferentes formas, do ensino de Inglês como LE. Consideramos, contudo, a publicação deste volume como um episódio de grande importância para o ensino de LEs para crianças, porquanto é um campo de pesquisa que ainda deve ser expandido. Embora 90% dos trabalhos publicados nesse volume tenham como foco o inglês, consideramos esses artigos de suma importância para investigações sobre o ensino-aprendizagem de LEs como um todo, visto que tratam de características gerais das crianças, dos contextos educacionais brasileiros, entre outros assuntos relacionados.

Ao analisarmos as tabelas elaboradas pelos autores do livro e o periódico eletrônico mencionados, podemos concluir que as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LEC vêm

crescendo no Brasil. Até o presente momento não encontramos, entretanto, investigações sobre dicionários especificamente direcionados ao público infantil, como pretendemos fazer com este trabalho.

1.1 INSTITUTO CERVANTES

Juntamente com o crescimento do ensino-aprendizagem de ELE no Brasil, o Instituto Cervantes (doravante IC) buscou incrementar sua presença e oferecer diferentes suportes para o ensino do idioma e da cultura no país. Posterior aos primeiros Institutos em São Paulo (1998) e Rio de Janeiro (2001), foram abertas quatro sedes novas no país em 2007 e duas em 2008. Atualmente, a rede do IC possui oito sedes no Brasil, país com maior número de ICs no mundo. Além disso, o Instituto criou, ao longo destes anos, diversos centros de aplicação do exame para o Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (doravante DELE), facilitando a realização desta prova de proficiência em diferentes regiões do país.

Uma das contribuições mais importantes do IC para o ensino de espanhol foi, entretanto, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (doravante PCIC)¹¹, criado em 2006 a partir das diretrizes contidas no Marco Comum Europeu de Referência para Línguas (doravante MCER (2002)). O PCIC foi criado com o objetivo de proporcionar aos profissionais envolvidos com o ensino de ELE um amplo repertório de materiais úteis relacionados ao ensino, aprendizagem e avaliação do espanhol (PCIC, 2006, p. 11). É importante ressaltar, no entanto, que o PCIC tem como alvo estudantil jovens e adultos, não abrangendo o ensino para o público infantil. Não há, até o presente momento, um plano curricular que auxilie na elaboração de material didático de ELE direcionado a esse público (vide capítulo 2, item 2.2).

1.2 CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DO GOVERNO DA ESPANHA

É importante mencionar a presença da Consejería de Educación nas discussões sobre o ensino de ELE no Brasil, já que é por seu incentivo que anualmente se celebra, no Colégio

¹¹ Dados disponíveis em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm>. Acesso em: maio de 2017.

Miguel de Cervantes de São Paulo, o "Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes". Em cada convocatória, se estabelece uma temática específica e os trabalhos apresentados no evento são publicados em suas atas. Essas atas são de grande importância para o ensino de ELE, já que, com elas, podemos mapear quais são os temas estudados por pesquisadores de diversas universidades do país. Por tratar de diversos assuntos importantes para o ensino de ELE, faremos um conciso levantamento das atas dos últimos cinco anos destes Seminários com o intuito de verificar como os estudos com dicionários estão presentes nestas discussões.

Nos últimos cinco anos, as temáticas foram as seguintes¹²:

- XXV (2017): 25 años, 25 seminarios.
- XXIV (2016): Español Lengua Latinoamericana.
- XXIII (2015): La cultura en la enseñanza de español a brasileños
- XXII (2014): La integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Brasil.
- XXI (2013): El profesor de ELE en Brasil.

Fazendo uma análise dos trabalhos publicados nas últimas cinco atas, podemos assegurar que não há nelas nenhum estudo publicado que aborde dicionários ilustrados de espanhol; também podemos afirmar que são pouquíssimos os trabalhos que tratam do ensino de ELE para o público infantil – apenas uma comunicação, apresentada em 2013, versa especificamente sobre o ensino de espanhol para crianças.

Ainda pensando na presença da Consejería de Educación, entretanto, não podemos deixar de mencionar que o segundo volume do periódico *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (ABEH) XXIII, de 2013, tratou com exclusividade da temática dos dicionários. A revista é uma publicação *online* nacional e internacional da Consejería de Educación de la Embajada de España em Brasília que apresenta trabalhos inéditos de estudos hispânicos e temas afins¹³. Essa publicação é de grande importância para a lexicografia de espanhol no país, visto que nela estão presentes nove artigos e duas resenhas que abordam os dicionários de diferentes formas e com diferentes análises. Nenhum dos trabalhos publicados nesta edição, entretanto, aborda a temática de dicionários para crianças.

¹² Todas as atas ficam disponíveis para download gratuito no site <http://www.mecd.gob.es>.

¹³ Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones/ABEH.html>>. Acesso em: 21 set 2017.

1.3 MARCOELE

MarcoELE é uma revista eletrônica que publica semestralmente diversos trabalhos relacionados à didática de ELE. Ao fazermos nela uma busca *online* com a palavra *diccionario*, encontramos mais de quatrocentos resultados, entre eles resenhas, artigos, teses, propostas de atividades, entre outros. Ao buscarmos por *diccionario infantil*, os resultados diminuem para 52. Pesquisando por *diccionario infantil ilustrado* encontramos apenas 8 resultados. Ao analisar cada um desses oito resultados, notamos que as palavras da pesquisa – *diccionario, infantil e ilustrado* – aparecem separadas ao longo dos textos (em alguma atividade relatada que instrui a busca no dicionário, por exemplo, ou que menciona algo ilustrado) e que nenhum dos trabalhos encontrados nos resultados falam especificamente sobre os dicionários infantis ilustrados.

Após expormos aqui algumas formas e instituições pelas quais o ensino de ELE se faz presente no Brasil nos últimos anos, concluímos que ainda são escassas pesquisas especificamente sobre dicionários infantis de ELE no país, sendo esse mais um dos motivos pelos quais o presente trabalho foi desenvolvido.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE PARA CRIANÇAS

Trabalharemos aqui com análises de dicionários infantis ilustrados que possam servir para a consulta de um potencial usuário brasileiro de seis anos de idade. Ao delimitarmos esse público-alvo, foi analisada uma série de fatores que justificam tal escolha. Nos contextos de ensino-aprendizagem de LEs, escuta-se com frequência que, quanto mais cedo começamos a aprender um idioma, mais fácil será essa tarefa. Conforme comenta Rocha (2007, p. 275), “parece ser consenso entre os teóricos (Brewester, Ellis, & Girard, 2002; Bialystok, 2001; Alderson, 2006; entre tantos outros) que (...) a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto”. Para que possamos entender melhor tal questão, recorramos a algumas contribuições de teóricos que analisaram o processo de ensino-aprendizagem de LEC.

Ao pensarmos na aprendizagem de uma LE, cabe questionarmos quais seriam as admissíveis vantagens que tem uma criança em relação a um adulto nesse processo. Lennenberg (1967, *apud* ROCHA, TONELLI E SILVA, 2010) foi um dos primeiros a defender a infância como o período ideal para o aprendizado de línguas e desenvolvimento

das habilidades cognitivas da criança, criando a Hipótese do Período Crítico para determinar esse momento no qual temos mais facilidade em aprender um idioma em função de questões tanto cognitivas quanto neurológicas. Após os estudos desse autor, diversos teóricos também abordaram o tema. De acordo com Vygotsky (1991), a criança já consegue juntar a capacidade do pensamento à da fala, que se torna parte essencial do seu desenvolvimento cognitivo (p. 25), a partir dos dois anos de idade, podendo assim realizar assimilações e começar a expressar-se em determinado idioma. Brown (2001, *apud* ROCHA, TONELLI E SILVA, 2010) afirma que conceituamos a criança como um aprendiz que necessita despende um menor esforço para o aprendizado. Kramer (2005, *apud* ROCHA, TONELLI E SILVA, 2010) assegura que a etapa na qual o aprendiz possui mais facilidade reside entre quatro e dez anos de idade devido à maleabilidade do cérebro para aprender um idioma.

Além dos já mencionados, diversos outros estudiosos trataram do assunto – Falluh (1978), Moon (2001), Ellis & Girard (2002), McKay (2006) (*apud* ROCHA, TONELLI E SILVA, 2010), para citar alguns. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), o conhecimento da existência de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa amplia os horizontes das crianças e lhes oportuniza um entendimento da complexidade do país, além de promover uma reflexão metalinguística e a compreensão de como são constituídas as identidades e as singularidades de diferentes povos e etnias. Sobre o ensino de LEC, estamos de acordo com Rocha (2007, p. 281), que afirma que:

Independentemente das limitações típicas do ensino de LE em escolas regulares, sejam elas públicas ou particulares, defendemos a existência do mesmo desde o início da aprendizagem formal e a necessidade que o ensino em questão seja alvo de intensas investigações científicas, a fim de que possamos garantir o papel formador da LE nesse contexto e preservar o direito do cidadão de aprender línguas na escola, efetivamente (ROCHA, 2007, p. 281).

Sabe-se que, no Brasil, o educando inicia seus estudos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1996¹⁴ (doravante LDB). De acordo com López e Méndez (2004), entre seis e sete anos de idade a criança já está apta para iniciar seu processo de alfabetização – coincidindo, portanto, com o que a LDB prevê ao iniciar esse processo no Ensino Fundamental. Acreditamos que esta seja uma ocasião bastante adequada para iniciar os estudos de uma LE, haja vista que o aluno se encontra em uma idade que se enquadra no período crítico aqui já mencionado e na qual inicia

¹⁴Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 12 agosto 2017.

seus estudos formais, sendo este um momento em que algumas escolas já oferecem o ensino de uma LE¹⁵.

Sobre a inclusão de LEs nessa primeira etapa do ensino fundamental, Fernández e Rinaldi (2009) defendem que esse contato auxiliaria a criança na sua percepção e tolerância das diferenças entre pessoas e formas diferentes de pensar e agir, podendo “contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente” (FERNÁNDEZ; RINALDI; 2009, p.357).

Conforme apresenta Ana Isabel Vargas Ruiz, professora do Instituto Cervantes de Munique, em sua oficina “Dar clase a niños no es un juego de niños”¹⁶, é importante refletirmos sobre alguns pontos que devem ser levados em conta na hora de ensinar ELE ao público infantil. São eles: características desse tipo de aluno, características necessárias do professor de crianças, como gerir uma aula com esse público, quais materiais utilizar e como utilizá-los. Trataremos brevemente de algumas destas questões nos próximos itens deste capítulo.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO PÚBLICO-ALVO

Definido nosso público-alvo e justificada nossa escolha, passemos a entender um pouco mais sobre essa faixa etária. Analisemos suas características para que possamos, de acordo com as etapas de seu desenvolvimento cognitivo, pensar em materiais adequados a esse público e analisar os dicionários de acordo com esse quesito.

Primeiramente, é importante esclarecermos que desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados, mas não é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, apesar de sua contribuição. São necessárias condições estruturais, ou seja, encontrar-se em certa etapa de desenvolvimento, para que a aprendizagem possa ocorrer. A aprendizagem só ocorre porque as estruturas já construídas até o momento permitem (MARQUES, 2008). Em suma, a aprendizagem depende primordialmente da etapa do desenvolvimento da criança e é por isso

¹⁵ Conforme pesquisas realizadas para a realização do presente trabalho, as escolas da cidade de Porto Alegre que oferecem línguas estrangeiras desde o início do Ensino Fundamental são escolas particulares, escolas da prefeitura, algumas escolas estaduais e o Colégio de Aplicação da UFRGS, que oferece o ensino de línguas estrangeiras desde o primeiro ano no Ensino Fundamental, além de alguns cursos livres de idiomas que oferecem o ensino de ELE para crianças.

¹⁶ Oficina ministrada no *Encuentro Práctico para profesores de ELE* realizado em Berlim no ano de 2014.

que se torna imprescindível pensar nas características da etapa do público-alvo antes de analisarmos se um material é adequado ou não ao grupo com o qual será utilizado. Sobre isso Altet (1999, *apud* ROCHA, TONELLI E SILVA, 2010) ressalta que o aluno transfere suas habilidades e dificuldades cognitivas para o seu processo de aprendizagem; além disso, sua relação emocional-afetiva com o que está sendo ensinado, assim como sua relação com o professor e os colegas, sua situação socioeconômica e seu pensamento crítico também influenciam neste processo.

De acordo com Rocha (2007), a criança possui diversas características que favorecem a aprendizagem de uma LE, tais como a espontaneidade, curiosidade e desinibição. Ruiz (2014) cita algumas características cognitivas que crianças possuem e que podem ser consideradas vantagens que no geral não se encontram em aulas para adultos. São elas: grande criatividade no uso da língua, habilidade para entender o significado, capacidade para o aprendizado indireto, capacidade para a diversão e para o jogo, grande capacidade de imaginação, capacidade e necessidade de interação. Além disso, a autora afirma que, ao ativar desde cedo sua aptidão natural para o aprendizado de línguas, as crianças dispõem de mais tempo para assimilação e adquirem uma experiência linguística e cultural que pode beneficiar seu desenvolvimento em geral, seja este cognitivo, social, cultura, acústico, linguístico ou pessoal.

De acordo com López e Méndez (2004), se pensarmos no desenvolvimento da criança quanto à aquisição da linguagem, aprendizes que tenham entre seis e sete anos já são **capazes** [grifo nosso] de ler e escrever¹⁷, podendo, portanto, começar com seu processo de alfabetização. Essas capacidades das etapas do desenvolvimento podem ser vistas mais claramente na Tabela 03 que segue:

Tabela 03: Tabela de desenvolvimento infantil.

<i>Idade</i>	<i>Coordenação do corpo</i>	<i>Aquisição da linguagem</i>	<i>Características individuais e de inteligência</i>
6 - 7	<ul style="list-style-type: none"> - São capazes de desenhar quadrados, retângulos, triângulos, diamantes. - São capazes de caminhar em linha reta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não cometem erros gramaticais. - São capazes de ler e escrever. 	<ul style="list-style-type: none"> - Admiram professores e pais. - São capazes de trabalhar muito bem em grupos.

FONTE: LÓPEZ, Beatriz R. & MÉNDEZ, Raquel V. (2004, p. 168, tradução nossa).

¹⁷ [They can read and write].

Além da teoria, analisamos a legislação brasileira e identificamos que, de acordo com o artigo 32 da seção III da LDB de 1996, o ensino fundamental passa a ser obrigatório aos seis anos de idade, sendo nessa etapa o início do processo de alfabetização. Se analisarmos, portanto, o que diz a teoria a respeito das capacidades relacionadas à etapa de desenvolvimento na qual o estudante se encontra e a legislação brasileira, facilmente concluímos que nosso público-alvo é uma criança que ainda não se encontra alfabetizada, porquanto os aprendizes estão aptos e iniciam com o processo de alfabetização aos seis anos de idade. Se pensarmos nas quatro destrezas da abordagem comunicativa para o ensino de LEs do MCER (2002)¹⁸, podemos afirmar que esses estudantes de seis anos de idade possuem apenas as destrezas de fala e escuta desenvolvidas, enquanto as destrezas de leitura e escrita ainda não foram completamente desenvolvidas.

2.2 MATERIAL DIDÁTICO

Ao se fazer um levantamento dos materiais de ELE disponíveis para crianças no início do seu processo de alfabetização – entre seis e sete anos de idade –, nota-se que não há, no mercado editorial, muitos materiais destinados especificamente a esse público. Entende-se aqui por materiais os livros didáticos, dicionários e outros manuais destinados às aulas de línguas.

A maioria dos materiais didáticos está dirigida a crianças maiores de 8 anos de idade (e em alguns casos, mas não com a mesma frequência, maiores de 7 anos de idade) haja vista que, nesta idade, os alunos geralmente já estão alfabetizados. Mais raros são os casos onde encontramos, portanto, materiais destinados a educandos que possuam entre 6 e 7 anos em virtude do processo alfabetização, que nesta idade está apenas começando. Em manuais como o MCER (2002), sugere-se o ensino de uma LE com enfoque nas quatro habilidades – leitura, escrita, fala e escuta. Sabemos, portanto, que um material destinado ao nosso público-alvo não poderia trabalhar igualmente com todas essas destrezas, já que a criança desta faixa etária ainda não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita. Deste modo, acreditamos que a escassez de livros didáticos, dicionários e outros recursos direcionados a crianças desta idade provém também do fato de não termos orientações oficiais para a elaboração de materiais que

¹⁸ Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 19 agosto 2017.

sejam direcionados a um público ainda não alfabetizado. Conforme já aludido por Rocha (2007), é pertinente mencionar que:

A inclusão facultativa do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de línguas para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo desenvolvido em inúmeras escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade (ROCHA, 2007, p. 280).

Sobre isso, a autora ressalta que essa ausência de diretrizes norteadoras e bem embasadas são condições fundamentais para que o ensino de LE nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental seja bem-sucedido (p. 280 e 281).

3 DICIONÁRIOS INFANTIS

Ao pensar em dicionários, pode-se dizer que essa classe de material possui alguns parâmetros preestabelecidos: a macroestrutura, a microestrutura, o “*Front Matter*” e o usuário, sendo os três primeiros seus componentes canônicos. É relevante analisarmos até que ponto cada dicionário cumpre com esses parâmetros para que se possa pensar nas suas possibilidades de uso. É relevante estabelecermos os princípios de cada parâmetro para que possamos classificar os dicionários, tarefa de suma importância a) para o compilador, que poderá desenhar um instrumento de consulta segundo um conjunto de padrões e parâmetros formais que podem garantir sua real utilidade; b) para o usuário, que terá um panorama das obras disponíveis e poderá fazer uma escolha mais acertada segundo suas necessidades e c) para o crítico, que terá um subsídio que o ajudará na tarefa avaliadora das obras lexicográficas (BUGUEÑO MIRANDA, 2013).

3.1 MACROESTRUTURA

A macroestrutura é o conjunto de entradas geralmente ordenadas de maneira vertical no dicionário. A constituição da macroestrutura passa por uma seleção quantitativa e qualitativa. A definição macroestrutural quantitativa diz respeito à quantidade de lemas que um dicionário deve possuir. Com relação à definição da macroestrutura qualitativa, podemos relacioná-la a escolha dos lemas e Bugueño Miranda (2013) afirma que os dicionários, em

geral, podem catalogar toda classe de curiosidades, sejam elas estritamente linguísticas ou não. A definição desses parâmetros torna-se algo necessário, visto que um dicionário não pode dar conta de todo o léxico de uma língua. “O objetivo final é chegar a uma macroestrutura eficiente, ou seja, uma macroestrutura que seja coerente com a classe de dicionário de que se trata, coerente com a função conferida ao dicionário, e que satisfaça também às demandas do usuário” (BUGUEÑO MIRANDA, 2013).

Ao pensarmos nos princípios de definição macroestrutural quantitativa e qualitativa para um dicionário voltado para o público infantil em fase de pré-alfabetização e que esteja aprendendo uma língua estrangeira, defendemos que a macroestrutura quantitativa não deve ser em excesso ao ponto de gerar uma saturação quanto à sua quantidade de lemas, já que o educando/usuário de 6-7 anos de idade buscará consultar o material primordialmente para relembrar o léxico dos conteúdos aprendidos no primeiro ano de ensino-aprendizagem do idioma. Quanto à macroestrutura qualitativa, defendemos que, para nosso potencial usuário, é possível estabelecer como critério que a escolha seja feita baseada no léxico de conteúdos que se tornam um padrão nos livros didáticos direcionados a essa idade, tais como família e comidas, por exemplo.

Para verificar se os dicionários que serão analisados aqui cumprem ou não com esses princípios de definição macroestrutural, utilizaremos o volume 1 do Livro Didático (doravante LD) *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* como base para um levantamento do léxico aprendido por alunos que tenham entre seis e sete anos e estejam começando a aprender espanhol. O LD *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* é elaborado para um curso de ELE para crianças de 6 a 12 anos de idade.

Em virtude do primeiro volume do livro ser direcionado ao público de seis anos, é com esse volume que trabalharemos para organizar a tabela – (item 3.1.1) com a compilação do léxico desta etapa do curso de ELE. É importante mencionar que o livro referido será usado apenas como um modelo para testar o procedimento de análise dos dicionários e que, para uma metodologia mais precisa, seria necessário ampliar esse *corpus* a partir da compilação do léxico presente em outros livros direcionados a esse público.

3.1.1 O léxico de um curso de ELE para crianças de seis anos

Analisando o LD *Clan 7 con ¡Hola, amigos!* – Volume 1 -, fez-se um levantamento

de todo vocabulário de cada unidade. A organização léxica do material pode ser esquematizada com o Quadro 01 seguinte:

Quadro 01: Quadro-base para análise macroestrutural dos dicionários infantis.

UNIDAD	VOCABULARIO
1 - ¡Hola, amigos!	<ul style="list-style-type: none"> - Números del 1 al 10; - <i>Rojo, amarillo, azul, verde, blanco, negro.</i>
2 - Te presento a mi familia	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mamá, papá, hermano/-a, tío/-a, abuelo/-a, amigo.</i> - <i>Bibliotecario/-a, profesor/-a, alumno/-a, director/-a, cocinero/-a, médico/-a, abogado/-a, conductor/-a.</i>
3 - ¡El martes tenemos español!	-/-
4 - ¡Mmm... Me gusta el helado!	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pollo, queso, pescado, patatas, huevos, arroz, manzanas, zumo, naranjas, tomates, helado, pan.</i> - <i>Frigorífico.</i> - <i>Leche, tostada.</i>
5 - ¿Me prestas tu goma, por favor?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lápiz, goma, sacapuntas, cuaderno, libro, lápices de colores, mochila, regla, tijeras, bolígrafo, pegamento, ordenador.</i> - <i>Clase, pupitres, estanterías, pizarra.</i> - <i>Ventana, casa, papelera.</i>
6 - ¿Dónde está el caballo?	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Perro, caballo, oveja, vaca, pato, burro, gallina, cerdo; árbol, establo, estanque, granero;</i>
7 - ¡Jugamos en el jardín!	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Habitación/dormitorio, cuarto de baño, salón, cocina, garaje, jardín, cama, espejo, bañera, mesa, silla, sofá, televisor, horno, coche, columpio, casa.</i> - <i>Pelota/balón, escondite, rayuela.</i> - <i>Cartas, cometa.</i>
8 - ¡Qué boca más grande!	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuerpo, pelo, ojo, nariz, boca, oreja, mano, pie, payaso.</i>
9 - ¡Vacaciones!	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Primavera, verano, otoño, invierno, viento, sol, llueve (ler lluvia), nieva (ler nieve).</i> - <i>Río, bocadillo, flores, hojas.</i>

Ao fazermos a análise do léxico do LD, consideramos importante verificar quais palavras encontradas de fato poderiam ser lematizadas em um dicionário ilustrado antes de elaborarmos o quadro. Considerou-se relevante eliminar do *corpus*, por exemplo, todos os verbos, visto que, de acordo com o que se pode ver em *Cambridge Dictionary* (2017), *verb* significa uma palavra ou um grupo de palavras que se referem a uma ação¹⁹. Dessa forma, consideramos os verbos como uma classe de palavras que não pode ser representada prototipicamente por figuras estáticas por representar ação/movimento.

Bugueño Miranda (2004/2005), ao abordar quais são os pontos da constituição da macroestrutura no dicionário de língua, afirma que, na tradição de *Cobuild* (1995), um dos critérios da seleção macroestrutural quantitativa seria o critério estatístico: “Para tal efeito, estabelece-se uma escala de frequência de unidades léxicas e calcula-se um número mínimo de ocorrências. Uma frequência menor ao número mínimo de ocorrências implica que essa unidade léxica não aparecerá na nominata do dicionário” (BUGUEÑO MIRANDA, 2004/2005, p. 21). Apoiados nesse critério, eliminamos do quadro do léxico do LD algumas unidades léxicas pouco utilizadas em países falantes de espanhol. Cabe questionar aqui qual seria, portanto, o número mínimo de ocorrências estabelecido para o critério estatístico. Faz-se importante mencionar que não existe um critério absoluto para essa definição de ocorrências mínimas, porém pode-se utilizar (da mesma forma que faremos aqui) um critério de comparação. Para estabelecermos um número mínimo a partir do critério comparativo, verificaremos, utilizando o *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA)²⁰, qual é o número de ocorrências do *corpus* de palavras mais frequentes para que possamos comparar com as ocorrências do léxico do LD e, dessa forma, definir quais unidades léxicas serão eliminadas do quadro.

De acordo com as informações disponíveis no CREA, o substantivo com o maior número de ocorrências é *años*, que é encontrado 214 mil vezes no *corpus*. Se pesquisarmos, por exemplo, as ocorrências da palavra *oca*, encontramos apenas 149 ocorrências, sendo mais de 100 dessas ocorrências registros provenientes da Espanha. Em virtude de *oca* aparecer, em média, 1430 vezes menos que *años* e ser uma palavra com o maior número de ocorrências em apenas um país, consideramos que essa palavra não deve ser dicionarizada. Para definir, então, quais palavras podem entrar no quadro do léxico do LD a partir do critério estatístico comparativo, estipulamos que, para serem incluídas, as palavras precisam aparecer, no

¹⁹ [a word or group of words that refers to an action].

²⁰ O CREA está composto por textos escritos e orais produzidos em todos os países de língua espanhola entre 1975 e 2004. O CREA permite verificar o número exato de ocorrências e em quais países foi encontrada cada ocorrência. Disponível em: < <http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Acesso em: 24 out 2017.

mínimo, 0,1% da palavra que mais apareceu (palavra *años*, com 214 mil ocorrências). Não serão incluídas, portanto, palavras com menos de 241 ocorrências no CREA. A partir desse critério, eliminamos também palavras como *peonza e comba*.

3.2 MICROESTRUTURA

Após definirmos alguns parâmetros para investigar a quantidade de lemas (macroestrutura quantitativa) e a escolha dos lemas (macroestrutura qualitativa) que devem constar em um dicionário infantil ilustrado, julgamos necessário averiguar também a respeito das informações que serão expostas sobre cada lema. Chamamos a essas informações sobre cada lema de microestrutura. De acordo com Bugueño Miranda (2008), a microestrutura é o conjunto de informações referentes ao signo-lema e, pelas definições de Wiegand (1989, *apud* BUGUEÑO MIRANDA, 2008), nela devemos reconhecer dois blocos que atendem à concepção saussureana do signo linguístico: informações do signo-lema enquanto significante, que neste caso os autores chamam de “comentário de forma”, e enquanto significado, que é chamado de “comentário semântico” (BUGUEÑO MIRANDA, 2008, p. 6).

Pensemos agora especificamente na microestrutura de um dicionário infantil ilustrado para um público em processo de alfabetização. Neste contexto, cabe questionar se um usuário que ainda não possui as destrezas de leitura e escrita é capaz de ler definições para um lema. Sendo as imagens a macroestrutura de um dicionário ilustrado, sua microestrutura passa a ser, portanto, a forma gráfica da palavra – o comentário de forma apenas. Com isso, podemos afirmar que um dicionário ilustrado que se destine especificamente ao público que ainda se encontra iniciando seu processo de alfabetização possui, na sua microestrutura, informações do signo-lema especificamente enquanto seu significante.

3.3 O USUÁRIO

Não podendo abranger todo o léxico de uma língua, o dicionário deve ser concebido com objetivos e público-alvo específicos. Esse público tem sempre um ar de incógnita e foi denominado por Weigand (1977, *apud* BUGUEÑO MIRANDA, 2008) como o “ilustre

desconhecido”. É preciso perguntar-se que tipo de informações o usuário espera encontrar e que tipo de informações o dicionário efetivamente deve oferecer. Cabe questionar então que tipo de informação uma criança em processo de alfabetização buscaria em um dicionário de língua. É prudente afirmar que um aluno nesta faixa etária recorre ao dicionário para aprender designações, porquanto já possui as destrezas de compreensão auditiva e expressão oral bem desenvolvidas. Não é adequado, portanto, carregar cada lema com diversas definições que não fariam sentido ao educando, já que a função do dicionário é dar uma resposta imediata às dúvidas que o usuário objetiva esclarecer.

3.4 O *FRONT MATTER*

O *Front Matter*, que deve ser encontrado no início de um dicionário, apresenta as informações do material ao consulente. Para que um *Front Matter* seja eficiente, ele deve cumprir com dois requisitos: 1. Para que e para quem o material se destina; 2. Como o dicionário pode ser utilizado, servindo, podemos dizer, como um “manual de instruções”.

4 ANÁLISES DOS DICIONÁRIOS INFANTIS ILUSTRADOS

Neste capítulo, falaremos sobre as análises que realizamos de três dicionários infantis ilustrados de ELE. Optamos por analisar dicionários impressos devido à escassez de dicionários ilustrados direcionados a esse público no meio digital. A ordem das análises se dará pela cronologia das publicações dos dicionários. Nas análises, foram levados em conta os componentes canônicos mencionados no capítulo 2 deste trabalho: a macroestrutura (que será analisada a partir do léxico do LD modelo, exposto no quadro do item 2.1.1), a microestrutura e o *Front Matter*. Todos esses componentes foram analisados em relação a crianças brasileiras de seis anos de idade, público-alvo deste trabalho.

4.1 ANÁLISE 1: *PICTODICCIONARIO* (1995)

Ao analisar a obra *Pictodictionary* (1995) (doravante PictoD (1995)), encontramos, na sua macroestrutura, 85 lemas em comum às palavras do quadro do léxico do LD analisado.

No total, esse dicionário possui mais de 1500 lemas organizados por temas. É importante mencionar que mais de 1400 lemas presentes na obra não fazem parte do léxico que, de acordo com o quadro do LD utilizado na análise, pertence a este nível do curso de ELE para crianças. Isso nos leva a concluir que este dicionário possui um inchaço macroestrutural, visto que, se pensarmos em todas as palavras do PictoD (1995), os 85 lemas que são comuns ao quadro do LD representam apenas 5,66% de toda a macroestrutura do dicionário.

Analisando a macroestrutura qualitativa da obra, ou seja, a escolha dos seus lemas, podemos dizer que a consideramos inadequada ao público, porquanto identificamos que nela constam inúmeras palavras que não fazem parte do cotidiano infantil, tais como vocábulos relacionados a equipamentos de jardinagem ou aos mais diversos tipos de flores - *petunia*, *hortensia*, *lirio*, *dalia*, *tulipa*, por exemplo. De acordo com os PCN (1997), as Ciências Naturais já estão, de fato, presentes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, contudo o documento especifica claramente que, nesta etapa, animais e plantas devem ser abordados para a compreensão do ciclo vital – nascer, crescer, reproduzir e morrer – sem a exigência da utilização da nomenclatura (p. 48). Ora, sabendo que a criança não utilizará tal vocabulário, consideramos esse, entre outros presentes no PictoD (1995), um dos seus desajustes quanto à escolha dos lemas.

No seu *Front Matter* (s. p.), a obra apresenta as personagens (Pic e Pac) que estarão presentes na maioria das figuras, assim como nos oferece uma introdução que afirma que esta obra está pensada para os leitores dos primeiros anos com a intenção de que eles conheçam palavras e seus significados com o apoio das imagens. Esse esclarecimento faz com que esse *Front Matter* cumpra com o requisito de especificar para que e para quem o material está destinado.

De acordo com as esclarecimentos presentes no *Front Matter* do PictoD (1995), essa obra se divide em duas organizações macroestruturais: *Vocabulario visual* e *Diccionario*. A primeira seção (*Vocabulário Visual*) organiza-se por temas²¹ e a segunda (*Diccionario*) por progressão alfabética²². Na seção organizada por temas, há uma substituição ostensiva, ou seja, uma representação dos lemas por imagens; na segunda, contamos com definições de até sete linhas para cada lema. Além disso, há, no *Front Matter*, um índice que indica as páginas de cada tema da primeira organização.

Contabilizando as duas organizações macroestruturais da obra, o PictoD (1995) possui mais de 140 páginas. Torna-se importante mencionar também que a obra não conta com

²¹ Modelo em anexo (anexo I).

²² Modelo em anexo (anexo II).

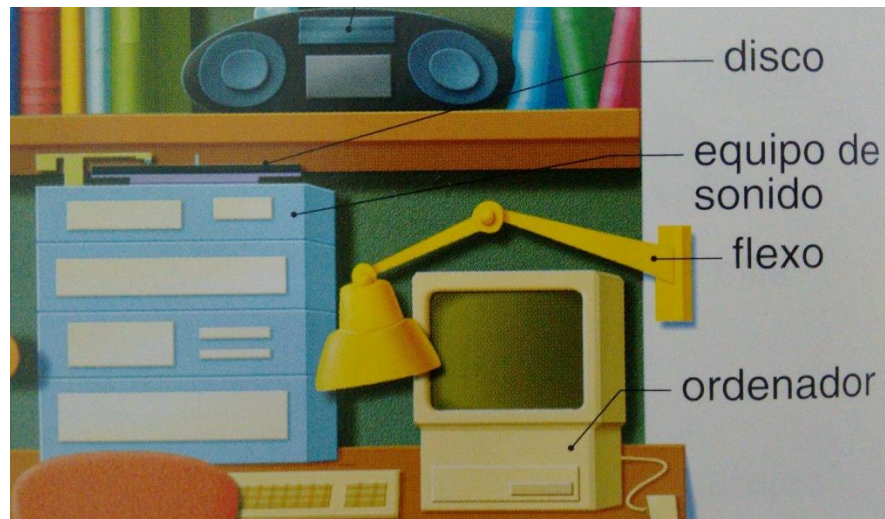
nenhum tipo de CD-ROM ou recurso auditivo, o que seria uma solução inteligente para dicionários pensados para crianças, visto que esse público-alvo já possui as destrezas de compreensão auditiva e expressão oral desenvolvidas, podendo, assim, buscar um dicionário com a finalidade de averiguar como “se diz” cada palavra lematizada.

Podemos afirmar que, em função do seu número de páginas e da grande quantidade de lemas, a obra torna-se de difícil manuseio para o usuário. Primeiramente, deve-se considerar que são mais de 140 páginas para manuseio de uma criança de seis anos. Em seguida, podemos pensar que a seção com definições de até sete linhas e lemas organizados alfabeticamente torna-se praticamente irrelevante – ou ao menos de difícil compreensão – quando o educando ainda não está alfabetizado.

Sobre o índice da seção *Vocabulario visual*, julgamo-lo, ao menos, com falhas organizacionais, pois alguns lemas não se encontram em seções de campos léxicos que acreditamos interessar e fazer parte do contexto do usuário. Um exemplo disso é o lema *tijera* [tesoura], que é encontrado somente na seção sobre plantas, no subtítulo *las herramientas de jardín* - contexto que não faz parte dos potenciais consulentes deste dicionário, visto que, encontrando-se na posição de estudante, que recebe (juntamente com os pais, evidentemente) uma lista de materiais escolares que devem ser levados para a escola, o aluno muito possivelmente procuraria *tijera* na seção sobre material escolar, porquanto é nesse contexto que a criança desta idade utiliza esse instrumento.

Sobre a representação das figuras deste dicionário, acreditamos que essas imagens não poderiam ser utilizadas atualmente pelas crianças devido ao problema de temporalidade, já que as representações são de 1995, ano em que a obra foi lançada. O lema *ordenador* [computador] e o lema *equipo de sonido* [aparelho de som] que são representados, por exemplo, destoam muito do que os alunos hoje conhecem, conforme podemos ver na Figura 01 que segue:

Figura 01: Representação problemática devido à temporalidade no PictoD (1995).

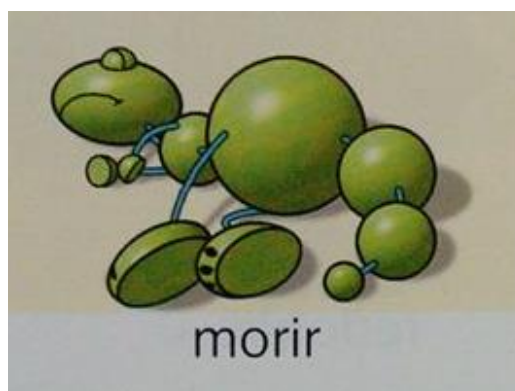


FONTE: *Diccionario em imágenes Pictodictionary* (1995, p. 16).

Um fator positivo deste dicionário e que facilita o momento da consulta é o fato de alguns lemas aparecerem em duas seções diferentes. Um exemplo é *televisor* [televisão], que aparece tanto na seção de *aparatos electrónicos* quanto na seção *el salón*. Dessa forma, o aluno que associar o lema a qualquer uma das duas seções o encontrará.

Ainda a respeito dos problemas de representação encontrados nas imagens desta obra, faz-se necessário mencionar que nela são representados verbos. Sendo verbo uma ação, conforme já mencionado no item 3.1.1, não podemos representá-lo integralmente com uma figura estática. Para exemplificar, podemos citar o verbo *morir* [morrer] (p.28), que é representado com a Figura 02 que segue:

Figura 02: Representação problemática dos verbos no PictoD (1995).



FONTE: *Diccionario em imágenes Pictodictionary* (1995, p. 28).

Cabe questionar, nesse caso, como uma criança poderá entender que *morir* significa morrer, visto que, de acordo com a representação pela imagem estática, pode-se entender que o animal está dormindo, cochilando ou desmaiado, por exemplo.

Também podemos pensar na representação do verbo *desnudarse* [desvestir-se] (p.12), na qual a criança pode ter dificuldades de entender, sem uma representação com movimentos, se a personagem está colocando ou retirando as roupas, conforme podemos ver na substituição ostensiva que segue na Figura 03:

Figura 03: Representação problemática do verbo *desnudarse* no PictoD (1995).



FONTE: *Diccionario em imágenes Pictodictionary* (1995, p. 12).

4.2 ANÁLISE 2: *DICIONÁRIO POR IMAGENS BRASILEIRO ESPANHOL* (2001)

Ao pensarmos na macroestrutura quantitativa do *Diccionario por imagens Brasileiro Espanhol* (doravante DIBE (2001)), encontramos, na sua macroestrutura, 47 lemas em comum às palavras do quadro do léxico do LD analisado. No total, essa obra possui mais de 500 lemas organizados por temas. Assim como na análise anterior (item 4.1 deste trabalho), grande parte dos lemas deste dicionário – mais de 400 lemas – não fazem parte do léxico que pertence, conforme o quadro do LD analisado, a este nível do curso de ELE para crianças. Tal fato nos faz concluir que nesta obra também encontramos um inchaço macroestrutural.

Se pensarmos na macroestrutura qualitativa, tampouco a vemos eficiente, porquanto não é encontrado, neste dicionário, parte do léxico presente no LD, como o vocabulário do

corpo humano, família e profissões, por exemplo – presentes em três das nove unidades do LD analisado; além disso, foram encontrados diversos lemas que não fazem parte do cotidiano infantil, como espécies muito específicas de pássaros ou tipos de plantas (vide sobre o ensino, de acordo com os PCN, de fauna e flora para esse público no item 4.1), – como *cardo*, *jacinto*, *anêmona*, *gerânio* (exemplos de plantas representadas no dicionário em questão) ou *pega*, *melro* (pássaros representados).

Ao considerarmos o índice (p. 128) e apresentação do dicionário, o *Front Matter* (s. p.), podemos afirmar que ele cumpre com os requisitos de informar para que e para quem o material se destina: para auxiliar crianças nos seus primeiros passos na língua espanhola a desenvolver o vocabulário. A respeito das orientações de uso, este dicionário apenas apresenta um índice com as páginas organizadas por temas, não deixando claro como a obra deve ser utilizada. A organização do índice por temas, inclusive, é falha. Pode-se realizar tal afirmação ao buscarmos o vocabulário de material escolar, por exemplo, já que, apesar de haver uma seção no índice somente para materiais escolares (seção “objetos escolares”), nela não encontramos itens básicos, como *bolígrafo* [caneta] e *pegamento* [cola], por exemplo, que são objetos muito utilizados por crianças dessa idade, visto que esses materiais são solicitados nas listas de materiais que os alunos devem levar à escola. Outro item que seria importante estar nessa seção é *mochila* [mochila], que está presente no dicionário, porém se encontra na seção “os passatempos”, mais de vinte páginas e quatro seções após a seção “objetos escolares”. O mesmo ocorre com *tijera* [tesoura], que não é encontrada na seção de objetos escolares, mas sim na seção “a costura”. Sabemos que, por serem materiais solicitados na escola e fazerem parte do cotidiano deste público, mais sentido faria, para a criança, procurar esse objeto nos materiais escolares. Outro lema importante que deveria estar nessa seção é *libro* [livro], que aparece, de acordo com o índice, na seção “o banheiro”. Isso dificulta imensamente a busca do usuário e torna o material ineficiente. Outro exemplo é o lema *flores* [flores], que aparece entre as seções descritas no índice como itens de “o banheiro” e “os brinquedos”, ao invés de aparecer na seção “as flores”. Apesar de existir uma parte do dicionário apenas para flores, em que encontramos diferentes tipos de flores (como *clavel*, *petúnia*, *tulipán*), o lema *flor/flores* não pode ser encontrado nessa parte.

Após analisar quais e quantas das palavras que se encontram no LD direcionado a crianças de seis anos estão representadas no DIBE (2001), podemos concluir que, por um lado, é possível que a criança encontre o que procura para sanar as dúvidas que surgem ao longo dessa etapa do curso; por outro lado, ela pode ter muitas dificuldades ao localizar tais

palavras em função da organização e falta de instruções de uso do seu *Front Matter* e dos problemas macroestruturais mencionados nos parágrafos anteriores.

4.3 ANÁLISE 3: *OUVIR, BRINCAR E APRENDER: PRIMEIRAS PALAVRAS EM ESPANHOL* (2016)

Encontramos, na macroestrutura do dicionário *Ouvir, brincar e aprender: Primeiras palavras em espanhol* (2016) (doravante PrimPal (2016)), 36 lemas em comum com as palavras do quadro do léxico do LD analisado. Esse dicionário possui, no total, 128 lemas organizados por temas e apresentados por substituição ostensiva (representação por imagens). Além da representação por imagem e escrita, PrimPal (2016) possui a emissão de sons para ver como se diz cada palavra. Consideramos esse um excelente recurso neste contexto onde os alunos estão começando seu processo de alfabetização.

O *Front Matter* (s. p.) do PrimPal (2016) claramente explicita para quem e para que o material foi elaborado: para crianças acima de três anos conhecerem e aprenderem a falar palavras em espanhol a partir dos cartões sonoros. Além disso, cumpre com o requisito de especificar a forma de uso (que serve como o manual de instruções do material) oferecendo instruções simples em apenas 3 passos, conforme podemos ver na Figura 04 abaixo:

Figura 04: Front Matter - PrimPal (2016).



FONTE: Ouvir, brincar e aprender. Primeiras palavras em espanhol (2016, s.p.)

Ainda que o dicionário em questão não apresente um índice por não conter paginações, sua organização se dá em oito fichas²³ fáceis de manusear no momento da pesquisa do aluno, promovendo uma interação com o material como um todo, já que o educando pode ver todas as fichas consecutivamente ou ao mesmo tempo – o que não ocorre em um material por páginas, por exemplo.

As fichas do PrimPal (2016) se organizam em campos léxicos bem definidos, que se dividem nos seguintes tópicos: *La comida*, *En la granja*, *Vamos a dormir*, *Los animales*, *De acá para allá*, *En la casa*, *Mi cuerpo* y *La ropa*. Cada ficha possui dezesseis itens, todos relacionados ao título da mesma. Não notamos, nas fichas, nenhuma palavra deslocada que ficaria mais adequada em fichas de outro campo léxico. A ficha *La comida*, por exemplo, contém imagens das seguintes palavras: *el pastel*, *el helado*, *el plátano*, *el sándwich*, *los huevos*, *la naranja*, *el pan*, *la ensalada*, *el jugo*, *la pasta*, *el chocolate*, *la leche*, *el queso*, *la mantequilla*, *la manzana*, *el yogurt*.

Outra vantagem percebida no material é que as fichas estão organizadas por cores, o que facilita sua identificação para a criança. Na estrutura do dicionário, temos um espaço bem definido para encaixar as fichas. A criança deve colocar cada ficha nesse espaço para ver e escutar como se pronunciam as palavras, conforme explica a ilustração das orientações. Ao colocar uma das fichas no molde do dicionário, o educando conseguirá ver, de forma panorâmica, todas as figuras que lhe interessam do campo léxico dessa ficha. Pensando no desenvolvimento da motricidade fina de uma criança desta idade, podemos dizer que essa maneira de organizar um dicionário para esse público é mais eficiente que uma organização por páginas, visto que desde cedo as crianças possuem jogos de encaixes e blocos montáveis que estimulam essa capacidade. Essa habilidade coincide, portanto, com o estágio em que a criança se encontra.

²³ Modelo de ficha no Anexo III

CONCLUSÕES

O presente trabalho reflete a importância de um levantamento e análise de dicionários infantis ilustrados para o ensino de ELE, visto que o ensino do idioma para este público vem crescendo e carece de materiais adequados no país. Ora, se defendemos, como fizemos neste trabalho, que o ensino de ELE deve ter início logo na primeira etapa do ensino fundamental, também devemos preocupar-nos com a adequação dos materiais direcionados para esse ensino.

Ao avaliarmos essa classe de dicionários, estamos também auxiliando e facilitando seu uso aos educadores, que muitas vezes carecem de condições favoráveis para realizarem sozinhos essa tarefa – seja pela falta de incentivos e instruções para uma análise que envolva questões sobre o ensino-aprendizagem de crianças, seja pela falta de tempo para a realização das análises em si em meio a tantas tarefas de um educador infantil. Há também que considerar, neste caso, que muitos profissionais da educação não são preparados para ensinar LEs ao público infantil pelo simples fato de que isso exige do educador uma formação muito específica de estudos interdisciplinares, que tangem, por exemplo, diferentes áreas da psicologia, biologia, pedagogia, além, é claro, os conhecimentos do idioma. A necessidade dessa interdisciplinaridade na formação do professor para crianças fica comprovada a partir de todas as características listadas no terceiro capítulo deste trabalho (item 2.1 Características do público-alvo), no qual evidenciou-se que o ensino de crianças é uma tarefa que exige conhecimento das características cognitivas, afetivas e psicomotoras dessa idade.

Outro ponto relevante é como são selecionados os dicionários escolares para esse público infantil. Haja vista que não há nenhuma metodologia definida para que se possam realizar análises de dicionários, pode-se concluir que a seleção desse material não é fundamentada. Dessa forma, é correto afirmar que ter uma metodologia para um padrão de análise e, a partir disso, uma indicação de dicionários adequados ao público, facilita na hora de escolher qual material será levado para a sala de aula.

Percebeu-se, ao longo das pesquisas e análises realizadas neste trabalho, que algumas classes de palavras não podem ser representadas eficientemente nos moldes de dicionários aqui avaliados. São necessários, ainda, mais estudos que averiguem a prototipicidade das figuras dos dicionários ilustrados e verifiquem em quais condições a substituição ostensiva de algumas classes de palavras torna-se eficiente. Cabe perguntar, por exemplo, se teríamos

melhores resultados em dicionários digitais, contudo não podemos fazer muitas afirmações a respeito da representação dessas classes de palavras até o momento.

A respeito do modelo metodológico criado a partir do léxico de um livro didático (que serviu como teste para as análises deste trabalho), consideramos ser necessário um aprimoramento dessa metodologia de análise macroestrutural para futuras avaliações de dicionários direcionados a esse público. Tendo em vista que não são muitos os livros didáticos de ELE que se direcionam especificamente a crianças de seis anos, consideramos perfeitamente possível, para o futuro, realizar um levantamento de todo o léxico desses livros didáticos disponíveis no mercado editorial para elaborarmos um quadro-base que sirva com um corpus eficiente de avaliação macroestrutural de um dicionário infantil ilustrado para o ensino de ELE para crianças de seis anos.

Afortunadamente, pode-se notar que houve, entre os dicionários analisados neste trabalho, uma melhoria e maior adequação nos dicionários publicados mais recentemente. É necessário, no entanto, que se ampliem os estudos das capacidades cognitivas, psicomotoras e de outras áreas que tangem o ensino-aprendizado para crianças para que se possam realizar análises com um maior embasamento. Finalmente, pode-se concluir que se torna perfeitamente possível desenhar um dicionário adequado ao público de seis anos de idade a partir da criação de uma metodologia de análise que permita adequar esse material ao público-alvo.

REFERÊNCIAS

ABEH. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. São Paulo. 2013.

ADVFN. **PIB - Produto Interno Bruto**. Disponível em: <<http://br.advfn.com/indicadores/pib>>. Acesso em: 13 março 2017.

BEAUMONT, Emilie. **Dicionário por imagens Brasileiro Espanhol**. 1. ed. Paris: *Partenaires-Livres*, 2001.

BARBA, Mariana Della. **Professores contam como estão aplicando no Brasil o que aprenderam na Finlândia**. BBC Brasil: São Paulo, 07 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38230455>>. Acesso em: 12 março 2017.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>> Acesso em 24 de outubro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2012: Dicionários**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 de março de 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.004 de 1993**. Emenda. Torna obrigatória a inclusão do ensino da língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2017.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. **O que o professor deve saber sobre a nominata do dicionário de língua**. *Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 67, n. 1, p.17-31, jan. 2004-2005. Anual.

_____. **Balanço e perspectiva da lexicografia**. Cadernos de Tradução. Florianópolis: UFSC, v. 32/2, p. 15 – 37, 2013.

BUGUEÑO MIRANDA, F.; FARIAS, V. S. **O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual**. Polifonia. Cuiabá, MT: Editora Universitária, V. I, p. 1 – 14. 2008.

CAMBRIDGE. **Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/>>. Acesso em: 26 out. 2017.

DATOSMACRO. **El PIB de Finlandia aumenta un 0,4%**. Disponível em: <<http://www.datosmacro.com/pib/finlandia>>. Acesso em: 13 março 2017.

DOW JONES NEWSWIRES. **PIB da Coreia do Sul cresce 2,7% em 2016**. *Valor Econômico*: São Paulo, 24 de janeiro de 2017. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/internacional/4846884/pib-da-coreia-do-sul-cresce-27-em-2016>>. Acesso em: 13 março 2017.

ELLERY, Roberto. **Como a Coreia do Sul melhorou a educação com o governo investindo menos do que o Brasil.** (2016). Disponível em: <<http://www.ilisp.org/artigos/como-coreia-do-sul-melhorou-educacao-investindo-menos-do-que-o-brasil/>>. Acesso em: 14 março 2017.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; RINALDI, Simone. **Formação de Professores de Espanhol para Crianças no Brasil: Alguns Caminhos Possíveis.** *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(2): 353-365, Jul./Dez. 2009.

GUIMARÃES, A. **História do Ensino de Espanhol no Brasil.** *Revista Scientia Plena.* 2011. Vol. 7, n. 11.

INSTITUTO CERVANTES (2006). **Plan curricular del Instituto Cervantes.** Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>. Acesso em: maio de 2017.

LÓPEZ, B. R.; MÉNDEZ, R. V. **Models of Teaching Foreign Languages to Young Children.** *Didáctica (Lengua y Literatura).* Madrid. Vol 16. Pág. 163-175. 2004.

MACKINNON, Mairi; TAPLIN, Sam. **Primeiras palavras em espanhol: Ouvir, brincar e aprender.** Berberí: Usborn, 2016.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Epistemologia Genética.** In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea e FOSSATTI, Paulo (orgs). *Psicologia e educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais.* Canoas: Salles, 2008. P 17-26.

MCER. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.** España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. 263p. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2017.

PEREIRA, A. C. de Souza; PERES, M. R. **A Criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.** *PePSIC: Periódicos Eletrônicos em Psicologia.* São Paulo. Vol. 19 no. 18. 2011.

Pictodictionary: diccionario en imágenes. Madri: Santillana, 1995.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Banco de datos (CREA)** [en línea]. Corpus de referencia del español actual. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 26 de outubro de 2017.

ROCHA, Cláudia H, TONELLI, Juliana R. Assunção, SILVA, Kleber Aparecido da. **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente /** Cláudia Hilsdorf Rocha, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Kleber Aparecido da Silva (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** *Delta,* São Paula, 2007, vol. 23, n. 2.

RUIZ, Ana Isabel Vargas. **Dar clase a niños no es un juego de niños.** Berlim, 2014. Disponível em: <https://www.encuentro-practico.com/berlin/pdf/ensenar_espanol_ninos.pdf>. Acesso em: agosto de 2017.

Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas. Volume 48, nº 2, 2009.

TROIANO, Renan. **Os 5 idiomas mais falados do mundo.** Canal do Intercâmbio: São Paulo, 15 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://canaldointercambio.com/2016/08/os-5-idiommas-mais-falados-do-mundo/>>. Acesso em: 12 agosto 2017.

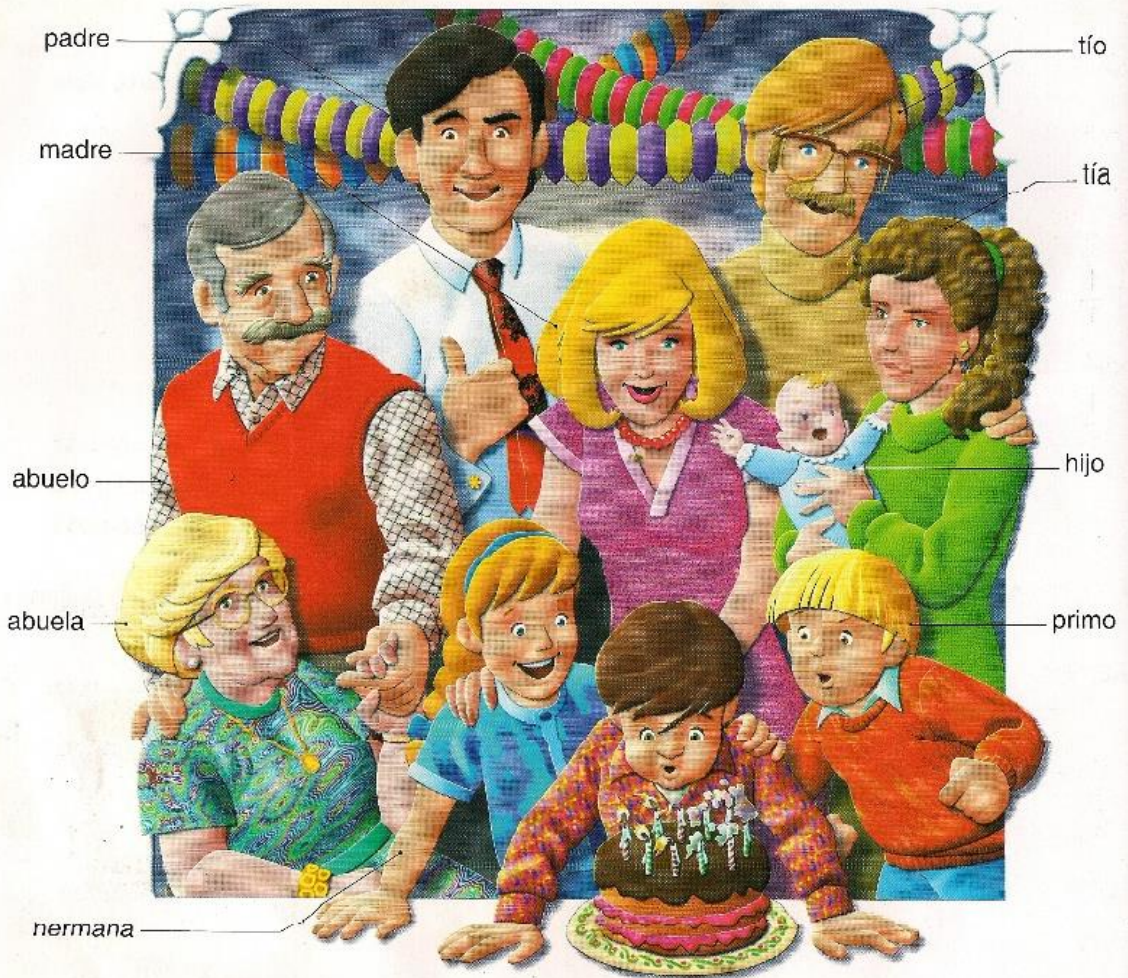
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Anexo I

LA FAMILIA

Una familia



padre

madre

abuelo

abuela

hermana

tío

tía

hijo

primo



quererse

gritar

reír

llorar



joven

vieja

contenta

triste

tranquilo

inquieto

Anexo II

También se llama **antena** la parte del cuerno de algunos animales que les sirve para orientarse (págs. 37 y 38).

antiguo, antigua: es lo contrario de *moderno*. Un coche es antiguo cuando tiene muchos años (pág. 54).

añil: es un color del arco iris. Algunas ropas que se usan para trabajar son de color añil (pág. 25).

apagado, apagada: es lo contrario de *encendido*. Una vela está apagada cuando no da luz (pág. 11).

apagar: es quitar la luz o el fuego. Los bomberos apagan el fuego con agua (pág. 79).

aparato electrónico: un televisor, un vídeo o un ordenador es un aparato electrónico (pág. 64).

aparcar: es colocar el coche en un sitio para dejarlo allí (pág. 50).

apio: es una verdura de tallo blanco, largo y con hebras. Sus hojas son pequeñas y de color verde. El apio se puede comer crudo o cocido (pág. 45).

aplaudir: es hacer chocar con ruido las palmas de las manos para demostrar que algo nos gusta (pág. 66).

arañar: es herir la piel de alguien o rayar algo con las uñas (pág. 31).

arar: es hacer surcos en la tierra para sembrar después (pág. 84).

árbitro: es la persona que hace cumplir todo lo que deben hacer los jugadores durante el juego. Hay un árbitro en un partido de fútbol, de baloncesto y en otros deportes (págs. 70 y 71).

árbol: es una planta que tiene raíz, tronco y ramas con hojas. Las ramas con hojas forman la copa del árbol (pág. 42).

arcén: es el borde de algunas carreteras y autopistas donde pueden pararse los coches (pág. 50).

arco iris: es el arco formado por siete colores que vemos a veces en el cielo cuando llueve (págs. 24 y 86).

área de descanso: es un sitio que está junto a una autopista y sirve para descansar (pág. 50).

área de servicio: es un sitio que está junto a una autopista. Suele haber una gasolinera, una tienda, una cafetería y otras cosas (pág. 51).

arena: es el conjunto de trozos pequeñísimos de roca que hay en las playas (pág. 85).

armario: es un mueble que sirve para guardar ropa, vasos, platos y otras cosas (pág. 16).

aro: es el anillo que sujeta la red en el cesto de baloncesto (pág. 70). También se llama **aro** un anillo grande que se usa para hacer gimnasia (pág. 75).

arpa: es un instrumento musical de forma triangular. Tiene muchas cuerdas que se hacen sonar con los dedos (pág. 68).

arqueoptérix: era un dinosaurio del tamaño de una paloma. Tenía una cola larga y dientes como los reptiles, pero tenía alas y el cuerpo cubierto de plumas como las aves. Sus alas terminaban en tres dedos con forma de garras. Comía insectos pequeños (pág. 29).

arriba: es lo contrario de *abajo*. El gato atigrado está arriba porque está lejos del suelo (pág. 20).

arrojar: es tirar una cosa. Arrojam los papeles a la papelera (pág. 48).

arroz: es un cereal que tiene unos granos blancos de forma ovalada. Comemos los granos de arroz cocidos (pág. 45).

arrugado, arrugada: una cosa está arrugada cuando tiene arrugas y no está lisa. Una camisa está arrugada cuando no está planchada (pág. 13).

Anexo III

La comida

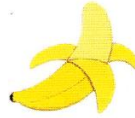
Os alimentos



el pastel
o bolo



el helado
o sorvete



el plátano
a banana



el sándwich
o sandúfiche



los huevos
os ovos



la naranja
a laranja



el pan
o pão



la ensalada
a salada



el jugo
o suco



la pasta
o macarrão



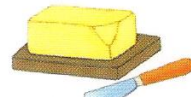
el chocolate
o chocolate



la leche
o leite



el queso
o queijo



la mantequilla
a manteiga



la manzana
a maçã



el yogurt
o iogurte