

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

RENATA BORBA FAGUNDES

O USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA

Campo Grande - MS
Março - 2013

RENATA BORBA FAGUNDES

O USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof Dr Auri Claudionei Matos Frübel.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica.

Campo Grande - MS
Março - 2013

RENATA BORBA FAGUNDES

O USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA

APROVADA POR:

Auri Claudionei Matos Frübel, DOUTOR (UFMS)

Aparecida Negri Isquerdo, DOUTORA (UFMS)

Odair Luiz Nadin da Silva, DOUTOR (UNESP)

Campo Grande, MS, 19 de março de 2013.

À minha mãe, pelo seu amor e apoio.

Aos professores de Língua Inglesa das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, colegas de trabalho, pelo meu respeito a esses profissionais que lutam por uma boa educação em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Auri Claudionei Matos Frübel, pois muito mais que um orientador, ele se mostrou ser uma pessoa como poucas, educada, gentil e solícita.

Agradeço às professoras da banca de qualificação, Aparecida Negri Isquerdo e Elizabete Aparecida Marques, pelas considerações valiosas a respeito do trabalho.

Agradeço ao Edvair e à Thalita pela estadia em sua casa e pelo carinho com que me acolheram.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado pelo companheirismo, em especial a Ana Karla, Beatriz, Daniela Souza, Solange e Willie, que são seres humanos inimagináveis, de grande doçura, inteligência e empatia, enfim, pessoas que levarei no coração e no pensamento pelo resto da vida.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Tipologia de dicionários (HAENSCH apud PARREIRA, 2007)	26
Esquema 2 – Tipologia de obras de consulta (WELKER, 2004, p. 44)	28
Esquema 3 – Tipologia de dicionários bilíngues (DURAN; XATARA, 2007a, p. 319)	31
Esquema 4 - O campo da Lexicografia Pedagógica	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Léxico Comum (VITAL, 2006, p. 36)	16
Figura 2 – Léxico Total (VITAL, 2006, p. 36).....	16
Figura 3 – Tipologia dos dicionários Pedagógicos (WELKER, 2008b, p. 27)	46
Figura 4 – Crenças quanto à eficácia de estratégias para a aprendizagem de vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004, p. 231)	61
Figura 5 – Referencial Curricular de Língua Inglesa: 1º bimestre do 6º ano (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 193)	100
Figura 6 – Referencial Curricular de Língua Inglesa: 6º ano (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 193-195)	104
Figura 7 – Texto do livro didático <i>Keep in mind</i> sobre o conteúdo <i>time</i> (CHIN, 2009, p. 110)....	105
Figura 8 – Atividades do livro didático <i>Keep in mind</i> sobre o conteúdo <i>time</i> (CHIN, 2009, p. 111).....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipologia de dicionários segundo o PNLD/Dicionários 2012 (RANGEL, 2012, p. 19).....	29
Quadro 2 – Função e direção de dicionários bilíngues (DURAN; XATARA, 2007, p. 313)..	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O LÉXICO E SUAS CIÊNCIAS	14
1.1 Léxico: algumas definições.....	14
1.2 As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia	18
1.3 Lexicografia e Metalexigrafia: o processo de elaboração do dicionário	20
1.3.1 Lexicografia e Metalexigrafia	20
1.3.2 O que é dicionário?	21
1.3.3 Dicionário: macro, micro e hiperestrutura	22
1.3.4 Tipologia de dicionários: o dicionário bilíngue	24
1.3.5 O processo de elaboração do dicionário	33
1.4 Lexicografia Pedagógica: a que ela se propõe?	43
1.5 Metalexigrafia Pedagógica: a problemática dos dicionários voltados à aprendizagem	46
2. UM PANORAMA DO USO DO DICIONÁRIO NO BRASIL: focalizando MS	51
2.1 O uso do dicionário: questões preliminares	51
2.1.1 O papel do professor no ensino do uso do dicionário	54
2.2 Pesquisas sobre o uso do dicionário	57
2.2.1 Métodos de pesquisa sobre o uso do dicionário	57
2.2.2 Pesquisas no Brasil sobre o uso do dicionário: alguns exemplos	58
2.2.3 Pesquisas sobre o uso do dicionário em Mato Grosso do Sul	70
3. O USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO	76
3.1 Ensino de vocabulário de Língua Inglesa	76
3.2 Ensino de vocabulário de Língua Inglesa: o dicionário em foco.....	78
3.2.1 Plano Nacional do Livro Didático/Dicionários	82
3.2.2 Critérios para a avaliação de dicionários bilíngues	83
4. O DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA: AS ATIVIDADES	87
4.1 A respeito de métodos e abordagens no ensino de Língua Inglesa: uma breve retrospectiva	87
4.1.1 Qual o método ideal?	93
4.2 O perfil de um competente professor de língua estrangeira	93
4.3 Constituição do <i>corpus</i> e considerações metodológicas.....	96
4.3.1 O Referencial Curricular: definições e finalidades.....	98
4.3.1.1 Referencial Curricular: Língua Estrangeira – Inglês	99
4.3.1.2 Referencial Curricular de Língua Inglesa do 6º ano	102
4.3.2 O livro didático do 6º ano	104
4.4 As atividades.....	107
4.4.1 <i>Colors</i>	108
4.4.2 <i>Classroom objects</i>	109
4.4.3 <i>Family tree</i>	111
4.4.4 <i>Days of the week</i>	114
4.4.5 <i>Months of the year</i>	116
4.4.6 <i>Seasons of the year</i>	118
4.4.7 <i>Animal names</i>	119
4.4.8 <i>Countries and nationalities</i>	124
4.4.9 <i>Professions and occupations</i>	125

4.4.10 <i>Hour</i>	128
4.4.11 <i>Means of transport</i>	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137

RESUMO

O dicionário é um dos recursos pedagógicos mais importantes no ensino de vocabulário de língua estrangeira. Ele auxilia o trabalho do professor e viabiliza uma maior autonomia do aluno na medida em que ele, proficiente no seu uso, pode recorrer ao dicionário sem o auxílio do professor. No entanto, pesquisas têm revelado problemas com relação ao seu uso no contexto de ensino/aprendizagem, sobretudo nas aulas de Língua Inglesa. Vital (2006), Fagundes (2008) e Ratund (2011) observaram que no contexto escolar de Mato Grosso do Sul, o dicionário não estava presente em todas as aulas, a tradução era a atividade predominante e o conhecimento lexicográfico dos alunos era insatisfatório. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi discutir o uso do dicionário no ensino de vocabulário da Língua Inglesa. Os objetivos específicos consistiram em: a) colaborar para que o dicionário seja mais (eficazmente) utilizado; b) elaborar um inventário dos trabalhos acadêmicos sobre o uso do dicionário em sala de aula; c) contribuir com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa. Com o foco no professor, elaboramos atividades de ensino do vocabulário de Língua Inglesa que contemplam o uso do dicionário bilíngue. Tais atividades se subdividem por conteúdo vocabular, num total de onze, e se baseiam em textos, os quais foram extraídos de diversas fontes, priorizando a variedade de gêneros textuais. O público-alvo das atividades é o 6º ano do Ensino Fundamental, posto que os conteúdos vocabulares trabalhados foram os determinados pelo Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul. Como fundamentação teórica, para as questões relativas ao dicionário, baseamo-nos nas teorias da Lexicografia, com ênfase à Lexicografia Pedagógica. No que se refere a questões como o professor de língua estrangeira e os métodos e abordagens de ensino de línguas, calcamo-nos nas teorias da Linguística Aplicada. Por fim, esperamos que por meio de tais atividades possamos colaborar com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa assim como contribuir para uma maior valorização e utilização do dicionário e, por fim, que este trabalho venha a contribuir para os estudos da Lexicografia, sobretudo os da Lexicografia Pedagógica.

Palavras-chave: Lexicografia Pedagógica; dicionário pedagógico; ensino de vocabulário; Língua Inglesa.

ABSTRACT

The dictionary is one of the most important pedagogical resources in the teaching of foreign language vocabulary. It helps the work of the teacher and enables the student to have a greater autonomy as s/he, skilled in its usage, can use the dictionary without the assistance of the teacher. However, researches have revealed problems related to its usage in the teaching/learning context, especially in the English Language classes. Vital (2006), Fagundes (2008) and Ratund (2011) observed that in the school context of Mato Grosso do Sul the dictionary was not present in all the classes, translation was the predominant activity and the students' lexicographical knowledge was unsatisfactory. In face of this reality, the general objective of this work was to discuss the usage of the dictionary in the teaching of English vocabulary. The specific objectives consisted in: a) to collaborate so that the dictionary is more (effectively) used; b) to inventory the academic works about the usage of the dictionary in the classroom; c) to contribute with the pedagogical practice of the English Language teacher. Focusing on the teacher, we prepared activities for teaching English vocabulary associated to the usage of the bilingual dictionary. These activities are organized according to the vocabulary subject, totaling eleven, and are based on texts, that were extracted from many sources, giving priority to the array of text genders. The target audience is the 6th grade of Fundamental School, and the vocabulary subjects covered were the ones determined by the "Referencial Curricular" of Mato Grosso do Sul. As a theoretical basis, for the preparation of the activities focused on the usage of the dictionary in the vocabulary teaching, we were based upon Lexicology, and for the issues relating to dictionary, we were based on the theories of Lexicography, with the emphasis on Pedagogical Lexicography. Related to the foreign teacher and to the methods and approaches of language teaching, our theoretical basis was consisted of the theories of Applied Linguistics. Finally, we hope that these activities can collaborate with the pedagogical practice of the English teacher as well as to contribute to an increasingly valorization and usage of the dictionary, besides contributing to the studies of Lexicography, mainly to Pedagogical Lexicography.

Keywords: Pedagogical Lexicography; pedagogical dictionary; vocabulary teaching; English Language.

INTRODUÇÃO

A aquisição lexical ocorre informalmente, como nos casos das crianças, que por meio das relações que estabelecem em seu ambiente familiar, com seus pais, outros familiares e colegas, ampliam seu conhecimento lexical. Essa aquisição deve ser constante e intensa, a fim de garantir que o indivíduo, dotado de um conhecimento lexical satisfatório, possa se comunicar efetivamente em diferentes contextos.

Diferentemente da aquisição, que é um processo natural, o aprendizado se caracteriza por sua formalidade. No que se refere ao aprendizado de uma língua estrangeira, é importante que o aluno conheça tanto a gramática quanto o léxico da língua estudada. A aprendizagem do léxico proporcionará ao aprendiz o domínio de unidades lexicais suficientes para sua comunicação e a gramática fornecerá as regras que irão reger essas unidades.

No ambiente escolar, para que isso ocorra, diversos recursos podem viabilizar ou mesmo facilitar esse processo, tais como o livro didático, o dicionário, o aparelho de som, o computador, a televisão, os CDs de áudio e vídeo, etc. Dentre esses recursos, destacamos o dicionário, uma vez que ele é um material pedagógico de grande valia para o professor e para o aluno, pois além de fornecer uma riqueza de informações, é fácil de portar e manusear, podendo (e devendo) estar presente em todas as aulas.

Diante do exposto, propomos o uso do dicionário em todas as aulas de língua, materna ou estrangeira, sobretudo no ensino de vocabulário. Para tanto, é imprescindível que os alunos conheçam a macro e a micro estrutura¹ de um dicionário e saibam utilizá-lo com proficiência, visto que, conhecedores do recurso que manuseiam, os aprendizes poderão fazer um bom uso do material pedagógico e extrair dele diversas informações – classe gramatical, pronúncia, exemplos de uso, expressões ou colocações com a palavra buscada -, e não somente definições, no caso dos monolíngues, ou equivalentes, no caso dos bilíngues.

Considerando que é praticamente inviável que um aluno aprenda sozinho a utilizar um dicionário com eficiência, cabe ao professor propiciar um ensino do uso do dicionário para que seus alunos se tornem proficientes na utilização do material. Ademais, o professor também é o responsável por garantir que os dicionários estejam presentes em todas as aulas e que eles sejam explorados em atividades diversas, e não somente naquelas voltadas à tradução.

¹ A terminologia relacionada à Lexicografia será esclarecida nas partes posteriores do trabalho.

Apesar das vantagens e qualidades dos dicionários supracitadas, pesquisas têm revelado que esse tipo de obra lexicográfica ainda não conquistou seu devido espaço e reconhecimento nas aulas de língua estrangeira, em específico, nas de Língua Inglesa.

Dentre as pesquisas às quais tivemos acesso, as seguintes elaboraram materiais para o ensino/aprendizagem de línguas envolvendo o uso do dicionário: Gomes, P. (2007); Battisti et al. (2008) Prado Aragonés (2005); Höfling et al. (2004). As duas primeiras se referem à Língua Portuguesa; a terceira, à língua espanhola (enquanto língua materna), e, somente a última se refere à Língua Inglesa enquanto língua estrangeira.

Dentro desse cenário, nosso trabalho se aproxima mais do que Höfling et al. (2004) realizaram em seu artigo, contudo, as autoras desenvolveram atividades para diferentes perfis de aprendizes, desde os que se encontram no nível básico da aprendizagem até os que estão em um nível mais avançado. Diferentemente, nosso público-alvo consiste de educandos ainda no início do aprendizado de língua estrangeira.

Vital (2006) observou que as escolas públicas e privadas da cidade de Campo Grande (MS) adotavam pedagogias similares no uso do dicionário. Em suma, embora os professores acreditassem na importância do dicionário para o ensino de Língua Inglesa, eram poucas as atividades que envolviam o uso do material. Quanto aos alunos, a maioria não se revelou proficiente no uso do dicionário.

Fagundes (2008), por sua vez, constatou os seguintes problemas em escolas estaduais de Cassilândia (MS): a) o dicionário não está presente em todas as aulas de Língua Inglesa; b) é pouco utilizado durante as aulas; c) seu uso se resume à tradução; d) o conhecimento dos alunos sobre a macro e a microestrutura do dicionário é restrito e insatisfatório e e) os alunos possuem dificuldade em manuseá-lo.

Ratund (2011), por seu turno, pesquisou especificamente sobre o professor de Língua Inglesa. Ela verificou que, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Dourados e Três Lagoas, em MS, os professores entrevistados usavam o dicionário em sala de aula, mas para atividades, em sua grande maioria, destinadas à pronúncia, tradução e busca pelo significado de palavras. Os profissionais revelaram, ainda, que consideravam importante haver mais capacitações sobre dicionários, pois tinham interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto.

É nesse contexto que este trabalho se insere, ou seja, com base nos problemas identificados quanto ao uso do dicionário, sobretudo nas pesquisas de Vital (2006), Fagundes

(2008) e Ratund (2011), ele visa, como objetivo geral, a discutir o uso do dicionário no ensino de vocabulário da Língua Inglesa. Como objetivos específicos, o trabalho busca:

- colaborar para que o dicionário seja mais (eficazmente) utilizado;
- elaborar um inventário dos trabalhos acadêmicos sobre o uso do dicionário em sala de aula;
- contribuir com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa.

Para a constituição do *corpus*, utilizamos os conteúdos vocabulares determinados pelo Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do Sul. Este documento é fornecido pela Secretaria Estadual de Educação e contém os conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio. De acordo com os conteúdos, selecionamos os textos que servem de base às atividades, pertencentes a diferentes gêneros textuais e que foram extraídos de fontes como *Internet* e livros didáticos.

O público-alvo das atividades é o sexto ano do Ensino Fundamental. A escolha deu-se em virtude de, nas escolas estaduais, esse ser o ano em que a disciplina de língua estrangeira é incorporada à grade curricular. Desse modo, o presente trabalho tem o propósito de colaborar para o uso do dicionário no ensino de vocabulário ainda no início da aprendizagem.

Com relação ao aspecto estrutural, este trabalho se organiza em quatro capítulos, sendo os três primeiros destinados à fundamentação teórica e o quarto capítulo reservado em parte à teoria e em parte às atividades propostas.

O Capítulo I fundamenta questões relativas ao dicionário. Partimos dos conceitos sobre léxico para então discorrermos acerca das suas três ciências: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. A partir daí tratamos, especificamente, da Lexicografia, do processo de elaboração de um dicionário, das suas tipologias, assim como da Metalexicografia e os problemas relativos ao uso e confecção de obras lexicográficas. Em seguida, discorreremos sobre a Lexicografia Pedagógica (LP) e seu objeto, os dicionários voltados a aprendizes de língua (estrangeira ou materna), bem como sobre a Metalexicografia Pedagógica e a problemática dos dicionários voltados à aprendizagem.

No capítulo seguinte, descrevemos algumas pesquisas sobre o uso do dicionário com o propósito de traçar um panorama do uso do dicionário no Brasil e de situar nosso trabalho nesse contexto.

No terceiro capítulo, tratamos do ensino de vocabulário de língua estrangeira e do uso do dicionário nesse ensino. Propomos, também, critérios nos quais o professor pode se basear para analisar dicionários bilíngues. Além disso, abordamos as questões referentes ao Plano

Nacional do Livro Didático/Dicionários (PNLD/Dicionários) e suas implicações no ensino de língua materna e língua estrangeira.

Tendo em vista que o trabalho é voltado, de início, ao sujeito professor, reservamos no último capítulo um espaço para discorrermos sobre o perfil esperado de um professor de língua estrangeira e alguns dos principais métodos e abordagens de ensino das últimas décadas. Ademais, realizamos uma análise do Referencial Curricular de Língua Inglesa no intuito de conhecer o documento, sua concepção de língua, além de outras de suas especificidades.

Em seguida, procedemos às Considerações finais, momento no qual retomamos as questões referentes ao uso do dicionário no ensino de vocabulário de Língua Inglesa.

Por fim, seguem as Referências, onde constam as obras que fundamentaram o trabalho.

1. O LÉXICO E SUAS CIÊNCIAS

1.1 Léxico: algumas definições

O homem, na relação que estabelece com o mundo em que vive, demonstra uma necessidade em nomeá-lo. Isso pode ser observado no fato de tanto os elementos animados quanto os inanimados recebem um nome, tais como os animais, sentimentos, plantas, seres imaginários, etc. Ademais,

ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais. (BIDERMAN, 1981, p. 13).

Conforme Oliveira e Isquierdo (2001, p. 09), “o léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sócio-linguístico-cultural”.

Desse modo, o processo de nomeação descrito por Biderman ocorreu no passado, ainda ocorre no presente e assim procederá no futuro, visto que tal processo é incessante e resulta no enriquecimento do léxico das línguas.

Numa perspectiva comparativa, as mudanças no mundo atual acontecem com muito mais frequência do que aconteciam no passado, há dois ou mais séculos atrás, por exemplo. O homem está cada vez mais envolvido em pesquisas que resultam em invenções (rádio, TV, computador, celular, iPod, *tablet*, etc) e descobertas (de espécies animais, doenças, novos planetas, entre outros), com isso, há a necessidade da atribuição de nomes a esses novos elementos. Para essa nomeação, pode-se selecionar um nome já existente no léxico da língua ou optar-se pela criação de um novo nome. Contudo, se a cada invenção ou descoberta fossem criados novos nomes, o léxico aumentaria consideravelmente, por esse motivo, como numa economia lexical, por vezes são utilizados nomes já existentes na língua para designar novos elementos.

Segundo Krieger (2006a, p. 163), “é também esse dinamismo que torna o léxico o pulmão das línguas e, simultaneamente, um objeto multifacetado e em constante mobilidade”. Por ser o léxico um organismo móvel, vivo, é que se torna impossível inventariarmos a quantidade de palavras do léxico de uma língua, já que, assim que terminássemos a tarefa, certas palavras já teriam caído em desuso, bem como teriam sido criados neologismos, como pode ser observado no seguinte excerto:

Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicólogos não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões. (HENRIQUES, 2011, p. 13).

O processo de o homem rotular o mundo que o cerca acontece, de acordo com Biderman (1981, p. 81), por meio de “atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”, que tem como função “evocar os objetos do mundo (aquilo de que se fala), para torná-los presentes à consciência. Não é necessário que esses objetos tenham uma existência real (verificável), basta uma existência sociocultural” (REY-DEBOVE, 1984, p.57).

Biderman (1999), em seu artigo *Conceito linguístico de palavra*, como o próprio título sugere, abordou o tema “palavra” e as dificuldades que os teóricos enfrentam ao definir seu conceito. Por essa razão, optamos pelo uso da terminologia “unidade lexical” e/ou “lexia” ao invés do termo “palavra”. Conforme Pottier (1978, p. 55, tradução nossa²), “a lexia é a unidade de comportamento. Está composta por palavras. A lexia simples coincide com a palavra: cachorro”³. Segundo o mesmo autor, “a lexia é a unidade lexical memorizada”⁴ (POTTIER, 1978, p. 268, TN).

As lexias, enquanto herança vocabular, são passadas de geração para geração. Com o tempo, algumas lexias caem em desuso e se tornam arcaísmos, ao mesmo tempo em que outras lexias são criadas e se cristalizam. Sob essa perspectiva, vale ressaltar que, sincronicamente, “numa época historicamente determinada, toda a sociedade dispõe de uma soma considerável de palavras [...] que constituem o léxico geral ou léxico global [...]” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 279). Por sua vez, Biderman (1996, p. 32) entende por léxico geral como o “conjunto abstrato das unidades lexicais da língua”.

É inconcebível que o falante domine a totalidade do léxico, dessa forma, cada falante possui seu idioleto⁵. O ponto de intersecção que permite que os falantes se compreendam e se comuniquem é denominado “léxico comum” por Rey-Debove (1984, p.58). Então, léxico total, léxico comum e idioleto se relacionam deste modo: “o léxico comum é constituído por

² Doravante TN.

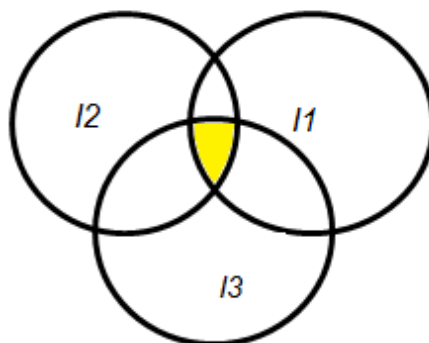
³ “[...] la lexia es la unidad de comportamiento. Está compuesta por palabras. La lexia simple coincide con la palabra: perro”.

⁴ “[...] la lexia es la unidad lexical memorizada”.

⁵ O conceito de idioleto é de caráter problemático, no sentido de que autores divergem sobre essa questão. Portanto, adotamos a definição que consideramos mais apropriada, a qual assevera que “o idioleto refere-se à língua tal como é observada no uso de um indivíduo” (CÂMARA Jr., 1984, p. 221).

todas as palavras comuns a todos os usuários (intersecção dos idioletos); o léxico total é constituído por todas as palavras empregadas por todos os usuários (reunião dos idioletos)". Tal relação pode ser observada nas figuras a seguir, segundo Vital (2006, p. 36):

I = IDIOLETOS



$$\text{LÉXICO COMUM} = I1 \cap I2 \cap I3$$

***A área de intersecção corresponde às palavras comuns**

Figura 1 – Léxico Comum (VITAL, 2006, p. 36)⁶

$$L = I1 + I2 + I3$$

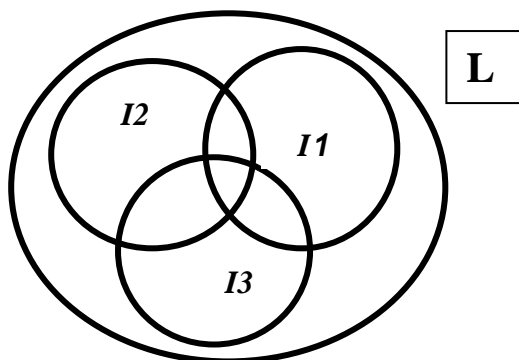


Figura 2 – Léxico Total (Vital, 2006, p. 36)

Dentro dessa mesma perspectiva, ainda pode ser inserido um quarto elemento, o vocabulário, que se subdivide em ativo e passivo e se relaciona com o idioleto do seguinte modo:

Cada um de nós tem um vocabulário, componente lexical do nosso idioleto; o vocabulário dum indivíduo é único, tanto pela quantidade de palavras conhecidas como pela natureza dessas palavras. É difícil recensear as palavras dum vocabulário. Por um lado, porque nem todas as palavras conhecidas pela pessoa são empregadas efetivamente na fala ou nos textos observados e, por outro lado, porque uma palavra pode ser conhecida ativamente ou passivamente: o vocabulário ativo é o que se tem

⁶ Com vistas a realçar o ponto de intersecção referente ao léxico comum, optamos por colori-lo de amarelo.

o costume de empregar; o vocabulário passivo é o que compreendemos quando empregado por outras pessoas, mas que nós mesmos não temos o costume de empregar (assim certas palavras grosseiras muito conhecidas, para tomar um caso típico). (REY-DEBOVE, 1984, p. 58).

A propósito do léxico, de acordo com sua visão de mundo, sua cultura, o homem rotula os objetos, interagindo cognitivamente com seu meio (BIDERMAN, 1987, p. 81) e, com isso, reflete sua visão e cultura no léxico de sua língua. Por esse motivo, com o estudo sincrônico/diacrônico do léxico de uma determinada região, revelam-se, assim, aspectos da visão de mundo do povo que nela habita.

Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar, então, que diferentes povos, falantes de diferentes línguas, revelam visões diferentes ou semelhantes sobre um mesmo objeto. A exemplo do fato de que em português nos referimos ao personagem de conto de fadas como príncipe encantado, diversamente das línguas italiana e espanhola, que, ao se referirem a ele, fazem alusão à cor azul: *principe azzuro* e *príncipe azul*, respectivamente. Em português, a flor girassol recebeu esse nome, pois se gira e volta sua posição em direção ao sol. Igualmente, em inglês e em espanhol é considerada essa característica da flor e, por isso, chama-se *sunflower* e *girasol*, respectivamente.

Essas diferenças entre as línguas, por vezes, acarretam em problemas na tradução, tais como as lacunas lexicais (*lexical gaps*, em inglês). Segundo Bentivogli e Pianta (2000, p. 665, TN), “uma lacuna lexical ocorre sempre que uma língua expressa um conceito com uma unidade lexical enquanto a outra língua expressa o mesmo conceito com uma combinação livre de palavras”⁷. A palavra portuguesa “saudade”, por exemplo, devido à ausência de uma lexia correspondente em outra língua, é expressa por meio de frases como “te hecho de menos” (do espanhol) e “I miss you” (do inglês), que significam “sinto sua falta”. Dessa forma, em dicionários bilíngues (que colocam duas línguas em contato), que trabalham com equivalentes, há a problemática dos termos de equivalência zero que, para Rios e Xatara (2009, p. 157), ocorreria “quando não se encontra um termo equivalente em uma das línguas consideradas”, como exemplificam as autoras:

Um termo de equivalência zero na língua estrangeira não deve ser excluído se o critério de pertinência, a frequência das palavras, o tiver selecionado para compor a nomenclatura do dicionário. “Saudade”, por exemplo, não tem um correspondente no francês que se satisfaça com uma única unidade lexical, contudo unidades mais vastas poderão representar a unidade mínima de tradução, como *regret de l’absence* ou *doux souvenir*. (RIOS; XATARA, 2009, p. 157).

⁷ “[...] a lexical gap occurs whenever a language expresses a concept with a lexical unit whereas the other language expresses the same concept with a free combination of words”.

Tendo em vista as considerações supracitadas acerca do léxico e suas diversas faces, prosseguimos com o trabalho no intuito de discorrer sobre as ciências do léxico, especialmente, no que se refere à Lexicografia.

1.2 As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia

Krieger (2006a, p. 159-160) considera que “o léxico é um componente de muitas faces e que ocupa um lugar central nas línguas, tornando-se, em consequência, um ponto de cruzamento dos estudos linguísticos”. Denominadas “as ciências do léxico”, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia buscam explorar essas diferentes faces do léxico, entrecruzando-se em alguns pontos.

Para Biderman (2001, p. 16), “a Lexicologia, ciência antiga, tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico”. Conforme Henriques (2011, p. 13), a

LEXICOLOGIA é uma disciplina que estuda o LÉXICO e a sua organização a partir de pontos de vista diversos. Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico ou a região geográfica em que ocorre, à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à LEXICOLOGIA dizer cientificamente em seus variados níveis o que diz o LÉXICO, ou seja, a sua significação.

Ademais, a Lexicologia não é uma ciência que trabalha sozinha, ela pode estabelecer fronteiras com outras ciências, tais como Morfologia, Semântica, Psicolinguística e Neurolinguística (BIDERMAN, 2001, p. 16-17) e “combina em si elementos de etimologia, história das palavras, gramática histórica, semântica, formação de palavras e, para alguns autores também elementos de estruturalismo”⁸ (HAENSCH, 1997, p. 29, TN).

No âmbito educacional, uma pesquisa lexicológica pode preocupar-se tanto com o ensino do vocabulário de língua materna como com o de estrangeira; sob uma outra perspectiva, o lexicólogo também estuda os neologismos, a problemática da formação das palavras etc.

O lexicólogo, segundo Rey-Debove (1984, p.52), tem o dever de reconhecer “a zona de trocas entre língua e o mundo, que se faz essencialmente pelo léxico”.

⁸ “[...] combina em si elementos de etimología, historia de las palabras, gramática histórica, semántica, formación de palabras y, para algunos autores también elementos de estructuralismo [...]”.

A ciência do léxico que se ocupa da elaboração de dicionários é a Lexicografia. Correia (2008, p. 73) assevera que “[...] o léxico de uma língua é um conjunto virtual de unidades lexicais e que, como tal, qualquer trabalho lexicográfico não é mais do que a descrição de um determinado vocabulário”.

Há que se ressaltar o fato de muitos estudiosos entenderem a Lexicografia como uma técnica, enquanto para outros possui o status de ciência.

De acordo com Borba (2003, p.18), “como técnica, a lexicografia encontra seu apoio em vários aspectos da ciência da linguagem, não só na lexicologia, mas também na teoria gramatical, principalmente quando se pensa na montagem de dicionários de língua”. No entanto, para Hwang (2010, p. 33), a Lexicografia, vista enquanto técnica de produção de dicionários é aquela praticada na antiguidade, remontando aos glossários gregos e latinos para auxiliar na tradução de textos clássicos.

Conforme Biderman (2001, p. 17), a Lexicografia, concebida enquanto ciência, começaria “de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues (latim e uma língua moderna)”. Sendo assim, ainda segundo a autora, “é muito recente, pelo menos entre nós, o advento de um fazer lexicográfico fundamentado numa teoria léxica e com critérios científicos” (BIDERMAN, 2001, p. 17).

A respeito da concepção de Lexicografia enquanto ciência, Hwang assevera que como “disciplina científica, ela pode ser definida como a ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e produção de dicionários” (HWANG, 2010, p. 33). Segundo essa mesma perspectiva, Seabra (2011, p.30) define Lexicografia como “uma disciplina linguística de caráter científico que contempla os aspectos teóricos e práticos da elaboração de um dicionário”.

Diante do posicionamento teórico adotado para este trabalho, isto é, da Lexicografia como ciência, o dicionário, produto da Lexicografia, deve ser visto como

[...] um produto linguístico, como um fenômeno verbal complexo e não somente como o resultado da aplicação dos métodos lexicográficos. [...] enquanto acreditamos que um dicionário é somente como o resultado da aplicação de um método às unidades verbais que chamamos <<palavras>>, de acordo com certo costume e com certas restrições editoriais, não podemos conhecê-lo em toda a sua complexidade [...]. (LARA, 2004, p. 135).

Por vezes, devido às interfaces existentes entre Lexicologia e Lexicografia, o lexicógrafo se depara com tarefas de um lexicólogo, pois “se ocupa da descrição do LÉXICO de uma ou mais línguas, a fim de produzir obras de referência, principalmente dicionários (em

formato impresso ou eletrônico) e bases de dados lexicológicas” (HENRIQUES, 2011, p. 15). Para isso, esse profissional deve possuir um bom conhecimento acerca das especificidades das lexias com as quais trabalha, sobretudo ao elaborar suas definições. Do mesmo modo, “o lexicólogo não pode passar sem os instrumentos de documentação (verdadeiros mostruários) constituídos pelos dicionários” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 342).

A terceira ciência do léxico sobre a qual discorremos, a Terminologia, dedica-se ao léxico especializado, mais especificamente, ela trata dos termos técnico-científicos utilizados em contextos comunicativos que envolvem saberes especializados (KRIEGER, 2006a, p.161); a exemplo dos termos “ácido desoxirribonucleico”, “citologia”, “fenótipo”, pertencentes ao campo da Biologia. “Quanto ao objeto, portanto, observa-se que, enquanto lexicologia trata da palavra e do seu conteúdo conceptual, na língua comum, geral, a terminologia se ocupa do termo, ou seja, da palavra especializada [...]” (ANDRADE, 2001, p. 192). Por vezes, a Terminologia se utiliza de palavras já existentes no léxico geral para denominar novos conceitos, entrecruzando seus estudos com os da Lexicologia. Igualmente, a Lexicologia trata de termos, desde que esses já tenham sido incorporados ao léxico comum, tal qual o termo infarto, do ramo da medicina.

1.3 Lexicografia e Metalexigrafia: o processo de elaboração do dicionário

1.3.1 Lexicografia e metalexigrafia

Segundo Haensch (1997, p. 30, TN), “hoje em dia se distinguem claramente a lexicografia prática, a elaboração de dicionários, da lexicografia teórica, chamada também de metalexigrafia”⁹. Dito de outro modo, a primeira se ocupa da prática de produzir dicionários (impressos e eletrônicos), e a segunda realiza pesquisas sobre dicionários, mais especificamente, “estuda todas as questões ligadas aos dicionários (história, problemas de elaboração, análise, uso)” (HENRIQUES, 2011, p. 15). A Metalexigrafia se relaciona com a Lexicografia na medida em que, ao apontar problemas existentes na área lexicográfica e ao sugerir sugestões sobre a elaboração de um dicionário, fornece subsídios teóricos para que a Lexicografia aprimore seu produto.

Em nossa pesquisa, ao invés de discutirmos os conceitos da Lexicografia separadamente dos da Metalexigrafia, acreditamos ser mais produtivo procedermos desta maneira: arrolaremos os conceitos relativos à produção de dicionários ao mesmo tempo em

⁹ “[...] hoy en día se distinguen claramente la lexicografía práctica, la elaboración de diccionarios, de la lexicografía teórica, llamada también metalexigrafía”.

que discutiremos as considerações metalexigráficas a esse respeito. Assim poderemos estabelecer relações entre o trabalho lexicográfico e os estudos metalexigráficos.

1.3.2 O que é dicionário?

Tendo em vista que o objeto da Lexicografia é o dicionário, Biderman (2001, p. 131) o define como “uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua”. Como a autora enfatizou, é somente uma tentativa de abarcar a totalidade do léxico, posto que ele sendo um organismo vivo, em constante modificação, é praticamente impossível realizar tal trabalho.

Com relação aos objetivos de um dicionário, Andrade (2000) volta a atenção ao usuário e afirma que “a consulta ao dicionário tem sempre uma motivação, nunca é inocente. O consulente procura resolver um problema de significação, esclarecer aspectos da linguagem, aperfeiçoar sua forma de comunicação linguística”.

Apesar da importância do dicionário para seus consulentes, ainda percebemos que ele é “um dos objetos culturais mais usuais e mais mal conhecidos” (REY-DEBOVE, 1984, p. 63). A esse respeito, Krieger (2006b, p. 142) ressalta que

[...] o dicionário é um instrumento de importância vital para as sociedades de cultura, já que é o único lugar que contém o léxico de um idioma; mas, contraditoriamente, é ainda um tipo de obra pouco estudada, mostrando que há ainda grande carência de estudos lexicográficos em nosso meio.

Reconhecemos que ainda há muito a ser realizado no campo da Lexicografia, como afirmou Krieger, no entanto, há iniciativas que vem acontecendo e que merecem destaque e reconhecimento devido à sua substancial contribuição ao ramo lexicográfico. Com destaque ao PNL D, de iniciativa federal, que desde 2006 vem analisando e distribuindo dicionários de Língua Portuguesa às escolas públicas. Para citar outras, destacamos algumas pesquisas sobre o uso do dicionário¹⁰ e publicações de livros sobre o tema¹¹.

A respeito dos dicionários bilíngues, Miranda (2010, p. 65) adverte que embora nos últimos trinta anos do século XX tenha havido uma verdadeira “explosão lexicográfica”, a concepção e o desenho de dicionários bilíngues continuam apresentando resultados pouco satisfatórios.

¹⁰ Citaremos algumas dessas pesquisas no item.

¹¹ *Dicionários escolares - políticas, formas & usos* (CARVALHO; BAGNO, 2011); *DICIONÁRIOS NA TEORIA E NA PRÁTICA como e para quem são feitos* (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011) e *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica* (WELKER, 2008b).

1.3.3 Dicionário: macro, micro e hiperestrutura

Existe uma certa divergência entre os autores acerca da organização estrutural do dicionário. Uns defendem que esse tipo de obra se organiza em duas estruturas, outros em três ou quatro. Visto isso, discutiremos, a seguir, as definições adotadas para a elaboração desse trabalho no que tange aos conceitos sobre organização estrutural de um dicionário.

Segundo Haensch (1997, p. 39), os dicionários estão organizados basicamente em uma macroestrutura e uma microestrutura. No entanto, Fuentes Morán (1997) apresenta um terceiro elemento, mais abrangente: a hiperestrutura.

No que se refere à macroestrutura, Rey-Debove (1971, apud MIRANDA, 2007, p. 261) entende que ela representa “o conjunto de entradas de acordo com a leitura vertical”. Por sua vez, Selistre e Miranda (2010, p. 758) a descrevem como “lista de itens lexicais, ou lemas, arrolados no dicionário”. Em uma definição mais abrangente, Biderman (2001, p. 18) assevera que um “dicionário é constituído de entradas lexicais, ou lemas que ora se reportam a um termo da língua, ora a um referente do universo extralinguístico. A lista total desses lemas constitui a nomenclatura do dicionário, a sua macroestrutura”. Sendo assim, tal o número de entradas de um dicionário qual a extensão de sua macroestrutura.

Também denominada nomenclatura, a macroestrutura de dicionários de língua organiza-se geralmente em ordem alfabética. Tendo em vista o público-alvo, determina-se a nomenclatura da obra, tanto no que refere à quantidade quanto à qualidade das informações. Por isso, quando se elabora um dicionário escolar, a nomenclatura contará com itens lexicais condizentes com o universo escolar, isto é, disponibilizará, dentre outras informações, aquelas referentes às disciplinas estudadas, a exemplo de “célula, fotossíntese e atmosfera”.

Com relação à microestrutura, pode-se afirmar que ela

é constituída por um conjunto de "informações" ordenadas que se seguem à entrada. Assim, a microestrutura básica compõe-se de *artigo + enunciado lexicográfico*; essa é a estrutura do artigo mínimo, constituído de dois elementos apenas. Além desse artigo mínimo, há diversas possibilidades de organização da microestrutura, que variam de acordo com um programa e um código de informações aplicáveis a qualquer entrada. Outros elementos podem ser acrescentados à entrada, que é a palavra ou unidade lexical e à definição (frases que mostram sinônimos e acepções), ampliando a estrutura mínima:

pronúncia - transcrita em código próprio;

categoria gramatical - traços sintáticos fundamentais;

etimologia - origem da palavra ou termo;

exemplos - ocorrência / contextualização;

idiotismos e expressões estereotipadas são informações específicas. (ANDRADE, 2000)

Com a finalidade de ilustrar o exposto, disponibilizamos um exemplo de microestrutura extraído do dicionário Michaelis bilíngue¹², disponível *online*:

The diagram illustrates the structure of a dictionary entry for the word "amor". It consists of three main components:

- Artigo/ entrada/ palavra-entrada:** A red box pointing to the word "a.mor" at the beginning of the entry.
- acepção:** A white box pointing to the first numbered definition (1) of the word.
- Enunciado lexicográfico:** A blue box pointing to the entire text of the entry, including the word, its grammatical information, and all its definitions.

The entry text is as follows:

a.mor
sm (pl amores) **1** love, affection, attachment, devotion, fondness. *trabalho feito por amor à arte / labour of love.* **2** passion, enthusiasm. **3** friendship. **4** object of love. **5** sweetheart. **6** love-affair, amour. **7 Amor:** Cupid. **8 obsol** favour, grace. **9** darling, lovely person or thing, honey, sweetie. *ela é um amor de pessoa! / she is such a darling! que amor! / what a darling! how charming! how delightful!* **10 brit** *Coloq* duck. **amor maternal** mother's love. **casamento por amor** love match. **fazer amor** to make love. **o amor à paz** the will to peace. **pelo amor de Deus!** for Goodness sake! **perdido de amor** loveless. **por amor** out of love. **por amor à pátria** for love of one's country. **por amor à paz** for the sake of peace. **sem amor** loveless. **ter amores com alguém** to be in love with someone.

No caso, “amor” é a entrada e encontra-se circulada de vermelho, ao passo que toda a informação que procede à entrada constitui o enunciado lexicográfico, circulado de azul. Os itens enumerados são as acepções. A entrada juntamente com as informações dispostas no enunciado lexicográfico compõem um outro elemento lexicográfico denominado verbete, que “tem como eixos básicos a definição da palavra em epígrafe e a ilustração contextual desse mesmo vocábulo, quer através de abonações por contextos realizados na língua escrita ou oral, quer através de exemplos” (BIDERMAN, 2001, p. 18).

Desse modo, o verbete da entrada supracitada, amor, organiza-se da seguinte forma:

The diagram illustrates the structure of a dictionary entry for the word "amor". It consists of two main components:

- verbetes:** A green box pointing to the entire text of the entry, including the word, its grammatical information, and all its definitions.

The entry text is as follows:

a.mor
sm (pl amores) **1** love, affection, attachment, devotion, fondness. *trabalho feito por amor à arte / labour of love.* **2** passion, enthusiasm. **3** friendship. **4** object of love. **5** sweetheart. **6** love-affair, amour. **7 Amor:** Cupid. **8 obsol** favour, grace. **9** darling, lovely person or thing, honey, sweetie. *ela é um amor de pessoa! / she is such a darling! que amor! / what a darling! how charming! how delightful!* **10 brit** *Coloq* duck. **amor maternal** mother's love. **casamento por amor** love match. **fazer amor** to make love. **o amor à paz** the will to peace. **pelo amor de Deus!** for Goodness sake! **perdido de amor** loveless. **por amor** out of love. **por amor à pátria** for love of one's country. **por amor à paz** for the sake of peace. **sem amor** loveless. **ter amores com alguém** to be in love with someone.

Conforme Andrade (2000), a estrutura do verbete “é variável de uma obra para outra, porém, deve ser constante no interior da mesma obra”. Essa padronização dos verbetes permite que o consulente compreenda como as informações estão organizadas no dicionário e se oriente melhor durante suas consultas, no entanto, determinados dicionários não seguem um padrão dentro da mesma obra, o que acarreta em problemas ao consulente, já que o deixa

¹² Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=portugues-ingles&palavra=amor>>. Acesso em 15 abr. 2012.

confuso, tornando a busca demorada e, conseqüentemente, desestimulante. Com relação às diferenças de obra para obra, isso pode ser relevante para o usuário, pois, ao consultar mais de um dicionário, um pode complementar o outro, tendo em vista os enfoques diferentes nas informações disponibilizadas.

Segundo Fuentes Morán (1997, p. 46, TN), a hiperestrutura “se concebe assim como aquela estrutura hierárquica superior na qual se agrupam e ordenam globalmente os componentes básicos do dicionário”¹³. Sendo assim, compreendemos que as micro e macroestrutura, juntamente com as informações introdutórias (material anteposto) e os anexos e suplementos (material posposto) englobam o todo do dicionário.

Com relação ao material anteposto, ele se localiza antes da nomenclatura e é onde geralmente são disponibilizadas informações variadas, tais como um índice e uma introdução da obra. É interessante que nesse espaço haja também orientações sobre a organização do dicionário, a fim de nortear o consulente a respeito do material que ele está manuseando. Localizado no final do dicionário, o material posposto varia de obra para obra, podendo conter listas de verbos irregulares (como nos dicionários bilíngües português-inglês/inglês-português) e algumas regras gramaticais, por exemplo. A presença de material anteposto e material posposto não é uma regra geral, visto que algumas obras não os disponibilizam, diferentemente da macro e da microestrutura, que são elementos obrigatórios.

1.3.4 Tipologia de dicionários: o dicionário bilíngüe

Tendo em vista o grande número de obras dicionarísticas, há uma dificuldade em serem estabelecidas tipologias que deem conta dessa totalidade. Sobre esse assunto, Parreira da Siva (2007, p. 283) nos chama atenção:

A classificação das obras lexicográficas é uma tarefa complexa. Surgem vários tipos de problemas, sobretudo quando se relaciona o posicionamento teórico com a prática do lexicógrafo. Por essa razão, cada estudioso apresenta uma classificação diferente, não havendo um consenso. Acreditamos, porém, que não é indispensável que haja um consenso, desde que sejam respeitados os princípios básicos da Lexicografia teórica. Cada análise aponta um novo caminho que pode ser útil tanto para enriquecer o campo de estudo quanto para atender aos princípios e objetivos de seu autor, mas não a uma visão geral.

¹³ “[...] se concibe así como aquella estructura jerárquica superior en la que se agrupan y ordenan globalmente los componentes básicos del diccionario”.

Em vista disso, discorreremos sobre as propostas tipológicas de alguns autores, com ênfase nas questões voltadas à tipologia bilíngue, uma vez que esses dicionários são o foco de nossa pesquisa.

Krieger (2006b) atenta para o fato de que a tipologia de dicionários é extensa. Um dicionário pode ser “monolíngue, bilíngue, dicionário geral, tipo thesaurus, tipo padrão, de usos, minidicionário, dicionário escolar, - entre tantas outras possibilidades” (KRIEGER, 2006b, p. 144).

Portanto, iniciaremos pela distinção, de caráter mais amplo, estabelecida por Porto Dapena (2002, p. 45): “*una primera distinción que cabe es la que separa diccionarios lingüísticos y diccionarios no lingüísticos*”. A autora ainda explica que “*mientras un diccionario lingüístico estudia las palabras, un no lingüístico se ocupa de la realidad representada por éstas*” (PORTO DAPENA, 2002, p. 45), tal qual os almanaques e as enciclopédias.

Mais especificamente, para Krieger (2007, p. 295), o dicionário de língua,

a mais prototípica das obras lexicográficas, é o único lugar em que o léxico de um idioma é registrado de forma sistemática. Isto lhe atribui o estatuto de instância de legitimação de léxico, constituindo-se, em consequência, em paradigma linguístico modelar dos usos e sentidos das palavras e expressões de um idioma. O dicionário assume, nessa medida, o papel de código normativo de um sistema linguístico, e, como tal, nas sociedades de cultura, goza de autoridade que não é menor. Ao contrário, a autoridade é socialmente institucionalizada, posto que é consultado em todos os lugares, e por todos os segmentos sociais e profissionais que procuram respostas, sobretudo, sobre o significado das palavras.

Conforme Krieger (2006b, p. 144), no que se refere à nomenclatura, “sua extensão tem sido tomada como um parâmetro tipológico, bem como responde por denominações como dicionário do tipo thesaurus, tipo padrão ou minidicionário”.

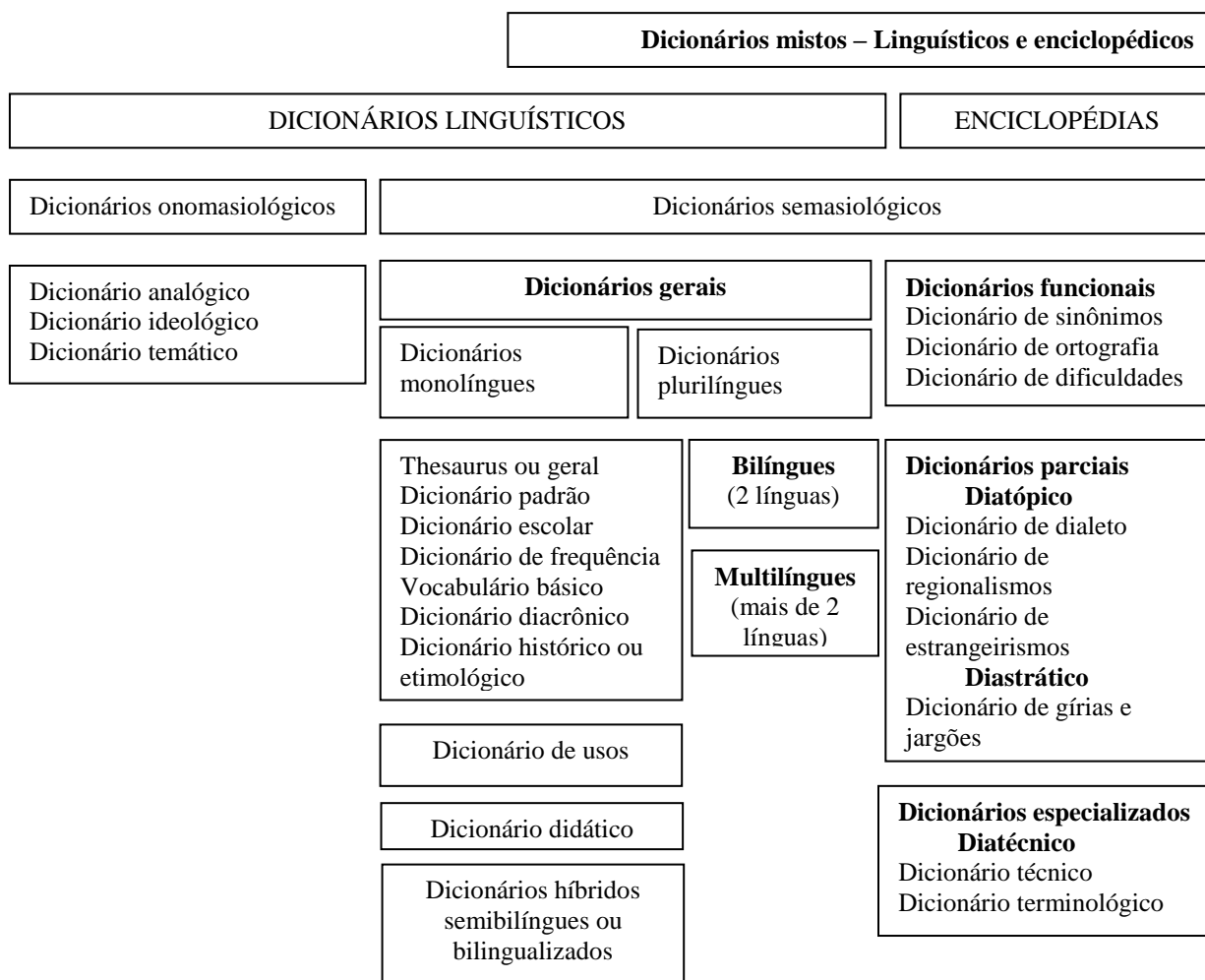
Para que um dicionário seja denominado thesaurus, sua nomenclatura vincula-se

à ideia de exaustividade histórica e registro, cobrindo desde palavras antigas aos modernos neologismos. Esse modelo chega a alcançar algo em torno de 400.000 verbetes em países de grande tradição lexicográfica como a França, a Espanha e a Inglaterra. (KRIEGER, 2006b, p. 144).

Biderman (1998, p. 165), por sua vez, assevera que a nomenclatura dos dicionários padrão de língua tenta “descrever o léxico do idioma na sua totalidade, de acordo com este modelo ideal na língua culta e escrita, só circunstancialmente referindo-se tais padrões subcultos, ou desviantes da norma padrão, tais como os usos dialetais, populares, gíriáticos”.

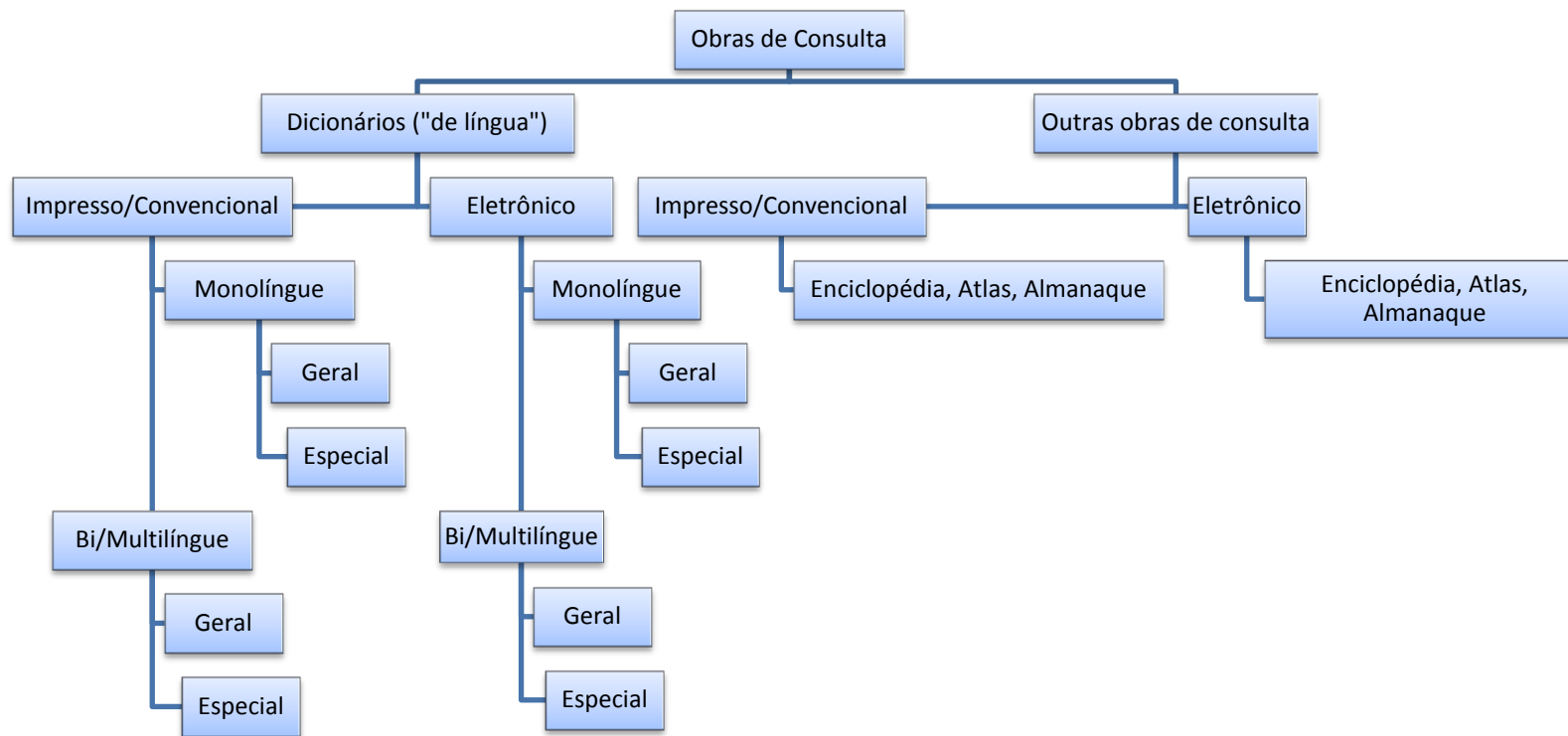
No que tange aos minidicionários, como o próprio nome sugere, sua nomenclatura “é reduzida, embora não haja clareza sobre os critérios da seleção lexical” (KRIEGER, 2006b, p. 144). A esse respeito, questionamos os critérios utilizados para a de exclusão e inclusão dos itens que compõem a nomenclatura de um minidicionário. Qual a diferença entre as nomenclaturas de um dicionário e um minidicionário? Questionamos, também, qual o número de entradas que um dicionário deve ter para que seja considerado mini, principalmente no que se refere à obras bilíngues, comumente encontradas nas aulas de língua estrangeira de escolas públicas. Além disso, “[...] a falta de informações nas obras brasileiras, seja sobre os números reais, seja sobre os critérios de constituição da nomenclatura, dificulta uma categorização mais específica das obras que circulam em nosso meio” (KRIEGER, 2006b, p. 144).

Conforme Parreira da Silva (2007), a tipologia mais completa da qual a autora já tomou conhecimento foi a elaborada por Haensch. De fato o autor propõe uma tipologia que recobre uma considerável parte das obras lexicográficas, levando em conta vários e diferentes critérios, e que é entendida como referência no meio lexicográfico.



Esquema 1 – Tipologia de dicionários (HAENSCH apud PARREIRA DA SILVA, 2007)

Welker (2004, p. 44), diferentemente de Haensch, que classificou as obras, de início, em dicionários mistos- linguísticos e enciclopédicos, parte do termo “obras de consulta” para então estabelecer uma divisão tipológica em “dicionários de língua” e “outras obras de consulta” (o que Haensch denominou ‘enciclopédias’), como pode ser observado no esquema:



Esquema 2 – Tipologia de obras de consulta (WELKER, 2004, p. 44)

Posteriormente, Welker (2004) subdividiu os dicionários segundo o critério “mídia”. A esse respeito, Duran e Xatara (2007a, p. 312), afirmam que “[...] quanto à mídia utilizada, hoje um dicionário pode ser categorizado como impresso ou eletrônico”. Com o advento do dicionário eletrônico, a Lexicografia resolveu um de seus problemas, isto é, a preocupação com a economia de espaço, muito recorrente nas obras impressas.

Outro caráter considerado por Welker (2004) foi o da língua, caracterizando os dicionários em monolíngues ou bi/multilíngues. Por outro lado, de acordo com Duran e Xatara (2007a, p. 312), conforme esse mesmo critério, os dicionários podem ser:

- Monolíngue: dicionário que apresenta uma só língua;
- Bilíngue: dicionário que coloca duas línguas em contato;
- Trilíngue: dicionário que coloca três línguas em contato;
- Multilíngue: dicionário que coloca quatro ou mais línguas em contato.

Com relação aos dicionários monolíngues de língua portuguesa, o Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional do Livro Didático/Dicionários¹⁴ (2012), propõe uma tipologia para os dicionários de língua portuguesa distribuídos às escolas públicas de educação básica. As tipologias variam de 1 a 4, atendendo a públicos e padrões diferentes, de acordo com o quadro:

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Quadro 1 – Tipologia de dicionários segundo o PNLD/Dicionários 2012 (RANGEL, 2012, p. 19)

¹⁴ PNLD

Referente ao ensino de língua estrangeira, há a opção de utilizar-se o dicionário monolíngue e/ou o bilíngue. Além dessas duas opções, há também o dicionário semibilíngue ou híbrido, que “reúne as principais características da definição de um dicionário monolíngue, como a apresentação de traços sintático-semânticos dos itens lexicais e exemplos de uso, mas mescla L1 e L2¹⁵, tornando-se acessível ao aluno iniciante” (TOSQUI, 2001, p. 215). Como exemplos de tal tipologia há o *Password Dictionary for Speakers of Portuguese*, o *Longman for Portuguese Speakers* e o *kictionaries*¹⁶.

Essa terceira obra, disponível *online*, permite que no campo de busca seja digitada uma lexia pertencente a qualquer uma das 43 línguas que o dicionário compreende (dentre elas: francês, português, chinês, sérvio). É fornecida, primeiramente, a definição em inglês e, logo abaixo, as traduções nos outros 42 idiomas, conforme podemos observar neste exemplo de pesquisa com a unidade lexical italiana *amore*”:

love [lav]

1 a feeling of great fondness or enthusiasm for a person or thing: *She has a great love of music; her love for her children.*

Afrikaans **liefde**

Arabic **حُب**

Bulgarian **любов**

Chinese Simplified **喜爱**

Chinese Traditional **喜愛**

Croatian **ljubav**

Czech **láska**

Danish **kærlighed**

Dutch **liefde**

Estonian **armastus**

Farsi **عشق**

Finnish **rakkaus**

French **amour**

German **die Liebe**

Greek **αγάπη**

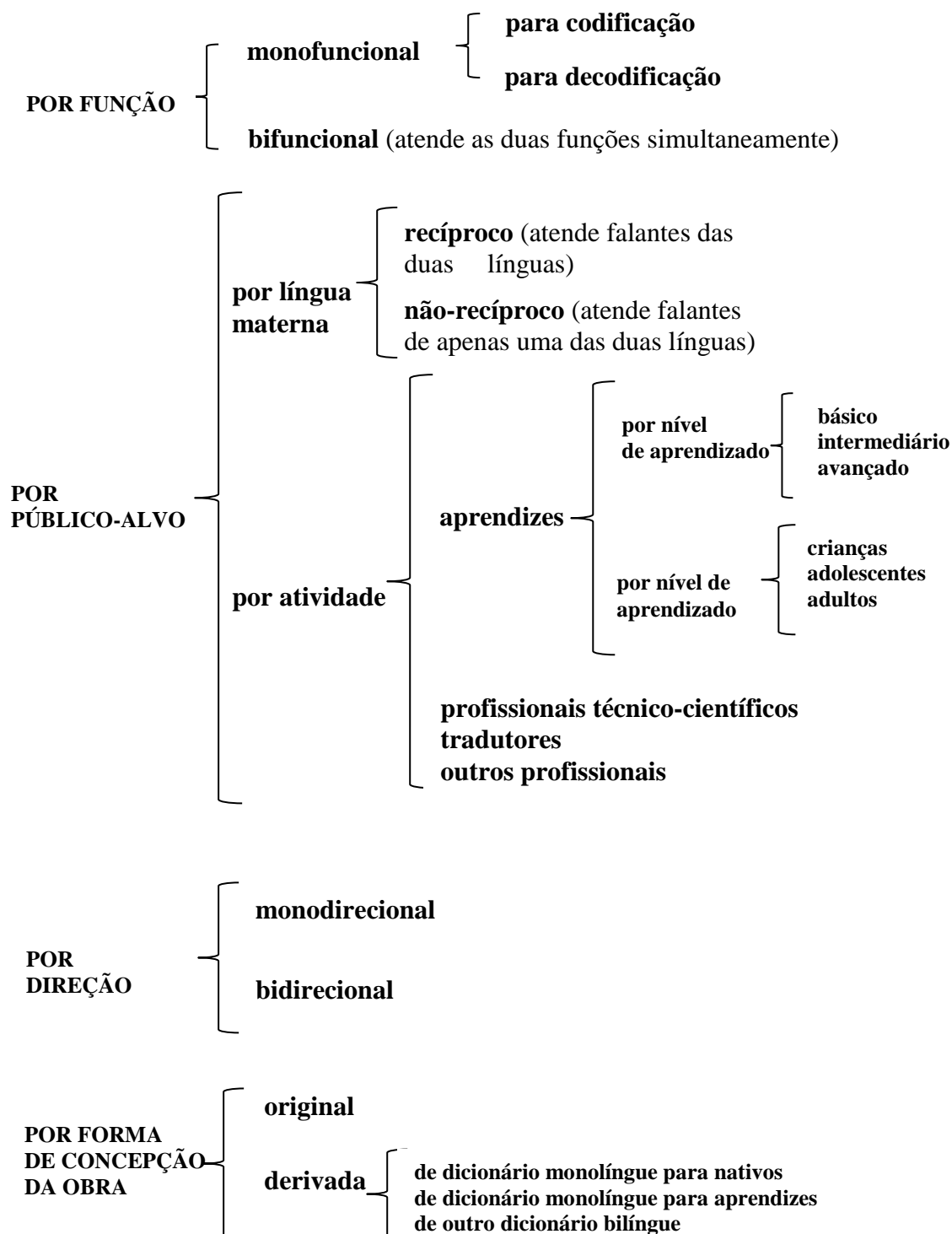
[...]

Conforme Schmitz (2001, p.165), este tipo de dicionário é realmente um avanço no campo de lexicografia e possivelmente venha substituir o dicionário bilíngue tradicional no futuro.

¹⁵ Língua materna e língua estrangeira.

¹⁶ Disponível em <http://www.kictionaries-online.com/#&&DictionaryEntry=&SearchMode=Entry>.

Como o foco do presente trabalho é o dicionário bilíngue utilizado no contexto de aprendizagem de línguas, consideramos importante a tipologia a seguir, que classifica as obras segundo quatro critérios:



Esquema 3 – Tipologia de dicionários bilíngues (DURAN; XATARA, 2007a, p. 319)

Na elaboração de obras bilíngues são utilizados os critérios também seguidos para a confecção de dicionários monolíngues, além de outros três critérios discutidos por Duran e Xatara (2007a, p. 312): funcionalidade, direcionalidade e reciprocidade. A funcionalidade determina se a obra se destina à codificação (da língua materna para a língua estrangeira) ou à decodificação (da língua estrangeira para a língua materna). Enquanto isso, a reciprocidade indica se o dicionário é destinado tanto aos falantes da língua-fonte como da língua-alvo, visto que quando ele se destina a somente um desses públicos é denominado não-recíproco. A direcionalidade implica as direções possíveis, ou melhor, se um dicionário é monodirecional, ele parte de uma língua para a outra (do inglês para o português ou vice-versa, por exemplo), enquanto que o bidirecional apresenta as duas direções possíveis (do inglês para o português e do português para o inglês).

O dicionário bilíngue é normalmente duplo, para as necessidades da compreensão e da produção, francês-inglês e inglês-francês, por exemplo. Mas a situação é mais simples, pois se trata, principalmente, nos dois sentidos, de dar o equivalente desconhecido duma palavra conhecida (de signo para signo) e não duma perífrase. O recurso à definição só é em verdade necessário quando aquilo que tem nome numa língua não o tem na outra; enquanto que no dicionário monolíngue os equivalentes (sinonímia de palavras) são raríssimos e é necessário recorrer à analidade definicional. (REY-DEBOVE, 1984, p. 67).

É importante ressaltar que um dicionário não se restringe a somente uma tipologia. Ele pode, ao mesmo tempo, pertencer a mais de uma tipologia, dependendo dos parâmetros considerados. Visto isso, uma obra pode ser classificada como minidicionário de língua bilíngue, e assim revelar suas características referentes à extensão da nomenclatura e à quantidade de línguas contempladas. É relevante também destacar que podem ocorrer subdivisões dentro da mesma tipologia. A exemplo dos dicionários monolíngues, que podem ser: dicionários de língua, analógicos (ou ideológicos), temáticos ou especializados (de verbos e/ou regência verbal, de sinônimos e antônimos), etimológicos, históricos, terminológicos. (BIDERMAN, 2001, p. 129).

Como mencionamos anteriormente, a tipologia de dicionários é extensa (KRIEGER, 2006b), por esse motivo reconhecemos que ainda há outras possibilidades tipológicas além das que apresentamos. Porém, nosso objetivo não foi apresentar uma discussão exaustiva sobre o tema, mas sim discorrer acerca de algumas tipologias possíveis.

1.3.5 O processo de elaboração do dicionário

A elaboração de um dicionário não consiste num processo simples nem rápido, pelo contrário, é complexo e moroso, pois exige um conhecimento e aplicação de conceitos lexicográficos e envolve um saber e trabalho lexicológico no tratamento das lexias. Ademais, “muito poucas vezes um dicionário é uma obra exclusiva de uma pessoa, pois, em muitos casos, os anos de vida de seu autor seriam insuficientes para levar a cabo o projeto. Por isso o normal é que a realização do trabalho se encarregue a toda uma equipe de especialistas [...]”¹⁷ (PORTO DAPENA, 2002, p. 97, TN), que envolve um lexicógrafo e/ou dicionarista e profissionais de diferentes áreas (zoologia e medicina, por exemplo) para auxiliar na produção da obra.

Não realizaremos uma discussão exaustiva da problemática que envolve a produção de dicionários, uma vez que são inúmeros os itens a serem abordados. Preferimos, então, discorrer sobre alguns dos itens importantes para a elaboração da obra. Como mencionamos anteriormente, discutiremos sobre o que é necessário para a elaboração do dicionário ao mesmo tempo em que descrevemos os problemas que a Lexicografia enfrenta em cada caso.

O público-alvo

Conforme Biderman (2001, p.133),

O primeiro problema que se põe na elaboração de um dicionário é a extensão da sua nomenclatura e/ou macroestrutura. O tamanho desse índice de palavras é fator de algumas coordenadas: em primeiro lugar, o público a que se destina. Tal será o destinatário desejado, tal o numerário.

Para tanto, deve ser levado em consideração o perfil desse público, tais como sua faixa etária; se são estudantes ou não; seu nível de conhecimento da língua (básico, intermediário ou avançado), etc. Por esse motivo, alguns dicionários informam que são destinados ao uso escolar, a aprendizes de nível “básico”, “intermediário” ou “avançado”, por exemplo. A relevância de tal informação se encontra no fato de que ela auxilia o usuário a escolher/adquirir a que mais se adequa às suas necessidades e ao seu perfil. Contudo, nem todas as obras as disponibilizam, e, algumas, quando o fazem, não explicam com clareza qual é seu público-alvo.

¹⁷ “[...] muy pocas veces un diccionario es obra exclusiva de una persona, pues, en muchos casos, los años de la vida de su autor serían insuficientes para llevar a cabo el proyecto. Por esto lo normal es que la realización del trabajo se encargue a todo un equipo de especialistas [...]”.

Seleção/Constituição do corpus

Estabelecido o público-alvo, determina-se a extensão da nomenclatura bem como se selecionam os itens que irão compor tal nomenclatura. Para esse fim, é necessário que haja um *corpus*, que “[...] trata de uma amostra de uso de língua, do qual parte um determinado tipo de reconhecimento do léxico. Esse corpus deve ser o mais representativo possível em função do tipo de produto que se tem em mente e do tipo de usuário que se pretende atender” (BEVILACQUA; FINATTO, 2006, p 45-46). Para a compilação do *corpus*, segundo Bejoint (2010, p. 352, TN), deve-se

definir critérios precisos para inclusão e exclusão, que especifica que tipo de discurso o corpus contém e em qual forma. Esses critérios variam com a natureza do corpus, seu tamanho, para quem é destinado, e para quais usuários o produto final é preparado¹⁸.

Dessa forma, se um dicionário for voltado ao público infantil, os *corpora* (ou o *corpus*) serão compostos de textos, pertencentes a diferentes gêneros textuais - revistas, jornais, livros, entre outros - condizentes com essa faixa etária.

Ademais, sugere-se que

para uma seleção criteriosa e científica, a estratégia correta é o recurso a uma grande base textual, um enorme corpus de dados linguísticos, de discursos realmente realizados – língua oral e escrita – para daí extrair a nomenclatura desejada com base em critérios léxico-estatísticos. (BIDERMAN, 2001, p.134).

Antigamente os dados, disponibilizados em arquivos em papel, eram manipulados exclusivamente pelo trabalho humano. Com a invenção do computador, a computação viria a revolucionar os fazeres lexicográficos. Obras que levavam anos, talvez décadas para ficarem prontas, atualmente, requerem muito menos tempo. Ademais, as bases de dados computacionais permitiram que um número extenso de informações fosse arquivado. Além das vantagens arroladas sobre o computador, Bejoint (2010, p. 349, TN) ainda cita outras: “é perfeitamente preciso, consistente, e livre dos preconceitos que os humanos geralmente

¹⁸ “[...] define precise criteria for inclusion and exclusion, which specify what type of discourse the corpus contains and in what form. Those criteria vary with the nature of the corpus, its size, what it is designed for, and for what users the end product is prepared”.

apresentam. Com o e-mail e a Internet, também permite que lexicógrafos trabalhem em suas casas [...]”¹⁹.

No caso das obras bilíngues, “lexicógrafos bilíngues podem usar corpora paralelos, com os mesmos textos traduzidos em diferentes línguas ou corpora comparáveis, com textos sobre os mesmos assuntos em diferentes línguas”²⁰ (BEJOINT, 2010, p. 352, TN), ou mesmo podem trabalhar com somente um corpus, como no caso da elaboração de um de um dicionário inglês-português/português-inglês, voltado a brasileiros, para o qual o lexicógrafo, falante da língua portuguesa, pode utilizar somente corpus da língua inglesa.

A respeito do *corpus*, questionamos se atualmente as obras estão sendo confeccionadas com base em algum *corpus*; quais parâmetros estão sendo utilizados para seu estabelecimento, assim como se há qualidade no material selecionado. Caso algum *corpus* seja utilizado, questionamos, ainda, se ele é condizente com o público ao qual a obra é destinada.

A parte introdutória dos dicionários é o lugar onde são revelados os *corpora* utilizados para o estabelecimento da obra, contudo nem todas as obras disponibilizam tal informação, a qual é relevante, pois orienta o usuário no conhecimento da obra, a fim de conhecer suas características e se essa atende às suas necessidades.

Palavra-entrada

No que se refere à constituição da microestrutura, Biderman (1998, p. 138) atenta para a problemática da lematização das palavras-entrada. De acordo com a autora,

o primeiro problema a ser considerado é o da identificação da unidade léxica que constituirá lema ou entrada de dicionário. Faz-se necessário uma fundamentação lexical teórica que forneça critérios para tal. Um dos maiores defeitos dos dicionários atuais (o AURÉLIO sendo um deles) é o fato de não se terem fundamentado em critérios lexicológicos, sobretudo o estabelecimento de um conceito linguístico de palavra; melhor dizendo: uma noção clara de unidade lexical. De fato, a definição de palavra levanta vários problemas teóricos com consequências práticas na sua identificação e tratamento ortográfico e lexicográfico.

¹⁹ “[...] it is perfectly accurate, consistent, and free from the bias that humans often introduce. With e-mail and the Internet, it also allows lexicographers to work from their homes [...]”.

²⁰ “[...] bilingual lexicographers can use parallel corpora, with the same texts translated in different languages or comparable corpora, with texts on the same subjects in different languages”.

Com isso, retornamos à discussão a respeito do conceito de palavra. Ao elaborar um dicionário, esse conceito tem que estar bem definido para que possam ser estabelecidos os parâmetros que nortearão o trabalho da equipe lexicográfica.

No caso dos dicionários de língua portuguesa, discute-se, por exemplo, se uma unidade complexa, como cara de pau, deveria consistir numa subentrada de um de seus elementos (cara ou pau) ou apareceria como uma entrada independente. Os dicionários bilíngues, por sua vez, deparam-se com questões como a dos verbos irregulares: haja vista que a grafia da maior parte dos verbos irregulares no passado se difere muito com sua grafia no infinitivo, eles deveriam compor uma entrada independente ou, apesar disso, ainda apareceriam como subentradas dos verbos no infinitivo? Se considerarmos que durante a leitura de um texto poderiam aparecer verbos irregulares no passado e o leitor, por não conhecê-los, iria buscá-los nas entradas, disponibilizar tais verbos, então, como entradas, facilitaria o trabalho do consultante. Por outro lado, se os mesmos verbos estivessem dispostos como subentrada, isso dificultaria a consulta do usuário, pois ele não teria o conhecimento suficiente para associar a forma do verbo no infinitivo que ele não conhece como o passado irregular do verbo.

Expressões idiomáticas

Segundo Xatara (1998, p. 149), a “**expressão idiomática** é uma lexia complexa²¹ indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Haja vista que a expressão idiomática (EI) faz parte do uso corrente, deve ser então aprendida por quem objetiva ter um bom domínio da língua, como ressalta Biderman (1999, p. 94):

Sendo registradas no patrimônio cultural da comunidade como hábitos verbais, as expressões idiomáticas se caracterizam por ser parte da herança lexical e devem, por conseguinte, ser aprendidas de cor pelos falantes da língua. De fato, achamo-nos aqui não mais no domínio do sistema linguístico, mas no domínio da norma.

Por essa razão, as EI devem também estar presentes em materiais de consulta como os dicionários. No entanto, muitas vezes são pouco consideradas (ou mesmo excluídas) na composição da nomenclatura do dicionário, além de faltar critérios para sua inclusão, tal como a seleção de uma EI e não outra para ocupar a nomenclatura.

²¹ Segundo Pottier (1978, p. 56, TN), uma lexia complexa é uma sequência mais ou menos estereotipada de palavras.

No que se refere ao tratamento dispensado às EI nos dicionários bilíngues, Xatara (2004, p. 268) identificou os seguintes problemas: a) poucas referências às EI na introdução das obras; b) na nomenclatura, há restrição quantitativa, além do desrespeito ao critério frequência para a inclusão da EI na obra; c) sem muito critério, a EI aparece como subentrada de um de seus elementos; d) quanto à tradução, os dicionários pecam pela falta da garantia de uma unidade correspondente na língua-alvo.

Sobre o lugar da expressão idiomática no verbete, indagamos se deveria ser considerado o critério composicional e ela apareceria como subentrada de um de seus componentes, como “pisar em ovos”, localizado após a palavra-entrada “pisar”, ou a expressão, conforme o critério semântico, constituiria em uma nova entrada, já que não possui uma relação semântica com nenhum de seus componentes, pois o sentido é determinado no todo e não na soma das partes. Observamos que algumas obras disponibilizam as expressões idiomáticas ao final do verbete, como no segundo caso, o que para Biderman (2001, p. 143) não parece desaconselhado.

Com relação às definições, Duran e Xatara (2006, p. 60) afirmam que, por exemplo, “ao invés de apenas informar que a combinação francesa “colère bleue” significa uma raiva muito grande, deveria ser fornecida uma combinação cristalizada no português que tivesse o mesmo significado, como é o caso de “bruta raiva”. Sempre que possível, pode-se proceder desse modo, por outro lado, deve ser levado em conta o fato também de que as EI nem sempre possuem correspondentes em todas as línguas.

Pronúncia

A pronúncia se torna relevante tendo em vista o público-alvo do dicionário. Para um dicionário monolíngue de língua portuguesa destinado a estrangeiros, a pronúncia é de grande relevância, com a finalidade de familiarizar o usuário com os sons da língua. Porém, caso o público-alvo seja falante da língua portuguesa, Damim (2005, p. 85) afirma que

as **informações de pronúncia** devem ser fornecidas por existirem palavras que podem gerar dúvidas quanto à tonicidade de suas vogais como é o caso de *forma* e *toco*. A explicação de pronúncia também é necessária quando a palavra é um estrangeirismo.

Quanto aos dicionários bilíngues, Porto Dapena (2002, p. 191-192, TN) entende que a pronúncia

é particularmente importante nos dicionários bilíngues ou plurilíngues, sobretudo se são, como no geral, de tipo pedagógico. Tal prática é necessária, sobretudo quando a ortografia da língua for muito distante da pronúncia, com é o caso, por exemplo, do inglês e do francês²².

Se, por exemplo, um dicionário inglês-português/português-inglês for voltado para brasileiros que estudam a língua inglesa, ele deveria fornecer somente a pronúncia das palavras pertencentes à língua-alvo, no caso, o inglês, visto que esse público, falante do português, já domina tal língua e, por isso, conhece a pronúncia das palavras em português. Por outro lado, se o público-alvo fosse falantes de língua inglesa que estudam o português, a pronúncia da língua portuguesa seria relevante para os usuários, contudo, os lexicógrafos enfrentam uma outra questão que ainda suscita dúvidas no campo lexicográfico: como a língua portuguesa possui variantes (tais quais o falar gaúcho, carioca, paulistano), qual variante seria priorizada?

As obras disponíveis *online* tem a possibilidade de fornecer um recurso que permite que o usuário ouça a pronúncia do item buscado. Apesar disso, podem ser disponibilizados também os símbolos fonéticos, para aqueles usuários que ainda não são familiarizados com os sons da língua-alvo. Para isso, o Alfabeto Fonético Internacional é a opção mais recomendada. Contudo, com base em nossa experiência como professora de Língua Inglesa, percebemos uma grande dificuldade por parte dos alunos, principalmente as crianças e os jovens, em assimilarem os símbolos e nos faz questionar até que ponto seria viável o ensino desses símbolos.

Há dicionários que recorrem à transliteração²³, contudo esse recurso não reproduz com fidelidade os sons da língua-alvo, tendo em vista casos, por exemplo, em que um som existe numa língua e não existe em outra.

Abreviações

A abreviação economiza espaço nas obras impressas. Embora esse seja um recurso facilitador para quem elabora o dicionário, que no lugar de grafar as unidades lexicais por

²² “[...] es particularmente importante en los diccionarios bilingües o plurilingües, sobre todo si son, como es lo general, de tipo pedagógico. Tal práctica es necesaria, sobre todo cuando la ortografía de la lengua se halla muy alejada de la pronunciación, como es el caso, por ejemplo, del inglés o del francés”.

²³ “Conversão (de texto, palavra, letra) de um alfabeto para outro, mantendo a pronúncia original”. Disponível em <<http://aulete.uol.com.br/transliteração>>. Acesso em 12 jan. 2013.

completo, opta por abreviá-las - como em *sm* (substantivo masculino) e *pp* (*past participle*) - Duran e Xatara (2006, p. 49) defendem que

a ausência de abreviaturas é uma das características que mais simplificam a consulta, pois não exige que o aprendiz conheça a linguagem de códigos inventada pelos lexicógrafos para economizar espaço. Só com muita prática é que o aprendiz acaba conhecendo esses códigos, sendo obrigado, no início, a consultar cada abreviatura para “decifrar” o conteúdo do verbete, o que se torna um ruído na comunicação, prejudica o fluxo da leitura e costuma ser um fator desmotivante no uso dos dicionários.

Geralmente, a lista de abreviaturas se localiza no início do dicionário. O consulente, ao realizar suas buscas, quando encontra abreviações desconhecidas, tem a opção de se dirigir à lista a fim de “desvendá-las”, o que demanda tempo e, como as autoras supracitadas já advertiram, desvia o foco do leitor. Tendo em vista os problemas identificados, isso poderia ser solucionado se as lexias fossem grafadas por inteiro, sem abreviações.

Definições

As definições compõem um dos elementos que diferenciam a elaboração de um dicionário monolíngue de um bilíngue.

De acordo com Longo (2002), “no monolíngue, preferem-se as definições referenciais, constituídas de paráfrases ou de fórmulas metalinguísticas e complementadas por sinônimos e contextualização”. Andrade (2000), em seu tempo, afirma que nas definições dos dicionários monolíngues, “o lexicógrafo procurará a máxima precisão, sem estender excessivamente a definição, que reunirá os traços específicos depois do genérico, utilizando-se de paráfrase”, como ocorre com a definição da entrada “rua”, disponível no dicionário Houaiss²⁴, versão *online*:

substantivo feminino (1149)

1 via pública urbana ladeada de casas, prédios, de muros ou jardins

Andrade (2000) ainda cita outras características importantes das definições dos dicionários bilíngues e que devem ser levadas em conta durante a confecção das obras:

- a definição deverá estabelecer uma relação entre o geral (gênero) e o individual (espécie);

²⁴ Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=rua>>. Acesso em 10 set. 2012.

- a definição não poderá ser formulada negativamente, se for possível formulá-la positivamente;
- a definição não pode ser circular. Os dicionários de língua adotam o tipo de definição explicativo. A explicação pode ser descritiva ou empregar uma paráfrase definitiva.

No que tange às definições dos dicionários bilíngues, Longo (2002) observa que em tais obras “utilizam-se definições sinonímicas, estabelecidas em termos de equivalentes”. Nesse caso, evitam-se as paráfrases e a preferência é dada aos correspondentes, pois, por exemplo,

cairá a qualidade da tradução se *radis* do francês receber em português a definição “vegetal com raiz tuberosa comestível, de tom avermelhado”, ao invés de simples e precisamente “rabanete”, ou se *mouette* for “pássaro branco ou cinza, de grito agudo e patas com membranas interdigitais, que se alimenta de peixes”, ao invés de “gaivota. (XATARA, 2001, p. 182).

O cuidado com as definições e traduções vai além: espera-se que um dicionário não seja circular. Sendo assim, é importante garantir que a definição/tradução dê conta do significado/correspondente da palavra para que o usuário satisfaça suas necessidades e não seja levado a outros verbetes a fim de completar o significado da unidade que buscou. Para exemplificar, selecionamos o verbete “abacaxi” do dicionário Houaiss²⁵:

a.ba.ca.xi *s.m.* **1** planta terrestre da fam. Das bromeliáceas, nativa do Brasil, que traz uma coroa de folhas com beirada espinhosa sobre os frutos comestíveis, que chegam a 15 cm **2** o fruto dessa planta **3** *fig. infrm.* problema, complicação

O público-alvo desse tipo de dicionário é o brasileiro, portanto, falante de língua portuguesa. Desse modo, para ele é claro o que é um abacaxi, uma vez que é uma fruta popular no Brasil, contudo, questionamos o vocabulário utilizado na definição, isto é, a presença do termo científico “bromeliáceas”, além da definição, que não leva o consulente a criar a imagem mental de um abacaxi.

Marcas de uso

Outra dificuldade encontrada nos dicionários se refere à forma como as marcas de uso são aplicadas, apresentando problemas de classificação dentro de uma obra, bem como variando de nome de uma obra para outra. Segundo Strehler (2001, p. 174), essas “marcas de

²⁵ Obra pertencente ao PNL D 2006.

uso caracterizam as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal, da língua de uma comunidade linguística”. Elas podem ser diacrônicas, diatópicas ou diastráticas ou de frequência. A primeira rotula a lexia como “velha”, “atual” ou “neologismo”; a segunda se refere às diferenças regionais - os “regionalismos”; a terceira faz referência aos diferentes níveis de linguagem - “popular”, “vulgar”, “coloquial”, “literário”, “figurado” -; e a última determina se a lexia é “rara”, “corrente” ou “desusada”.

Sua utilização indica a um estudante de uma língua estrangeira, por exemplo, o contexto em que aquela lexia é comumente empregada na outra língua. É o caso de “cara” (homem), que na língua portuguesa é empregada em situações informais. Se houver uma marca que indique esse uso informal, evita-se que o consulente a empregue em contextos mais formais.

Exemplos e Abonações

Segundo Isquierdo (2011, p. 48), “os exemplos devem oferecer ao consulente uma situação concreta de uso da palavra e, por extensão, contribuir para uma melhor compreensão das acepções contempladas pela definição”. Além de completar o significado, os exemplos permitem que o consulente compreenda o contexto em que a unidade pode ser aplicada e como deve ser utilizada. Contudo, “os exemplos, por si só, não dispensam a necessidade das definições” (XATARA, 2001, p. 184).

O exemplo não é um item obrigatório para todo tipo de dicionário. Portanto,

um dicionário definitório, que se destina apenas à leitura pode não conter exemplos e ser, não obstante, um bom dicionário, mas nem um dicionário de uso, nem um dicionário monolíngue para estrangeiros, nem um dicionário escolar, podem ser considerados dicionários de qualidade aceitável se não incluírem exemplos em suas acepções [...]. (PONTES, 2010a, p. 354-355).

Conforme Isquierdo (2011, p. 48), os exemplos devem “merecer um papel de destaque no artigo lexicográfico, daí a necessidade de serem selecionados a partir de critérios rigorosos, tendo-se como parâmetro os objetivos e o público-alvo da obra”.

Apesar disso, algumas obras lexicográficas, sobretudo as voltadas à aprendizagem, não tem disponibilizado exemplos nos artigos. Outras, quando o fazem, fornecem exemplos somente para algumas entradas. Além disso, indagamos se os exemplos disponibilizados obedecem a critérios rigorosos, da forma que Isquierdo destacou.

As abonações, por seu turno, têm a função, “independentemente da tipologia do dicionário, [...] de atestar o uso da palavra na sincronia contemplada pela obra, completando assim o texto definitório” (ISQUERDO, 2011, p. 48). A respeito da seleção das abonações que irão compor a obra, Biderman (2001, p. 138) nos lembra que “desde há muito, os lexicógrafos prezam a abonação baseada em fontes autênticas com que documentam suas afirmações sobre as entradas de dicionário”.


Remissões

A remissão, geralmente acompanhada de uma abreviação, como cf (conforme) ou v (ver), serve para estabelecer uma relação entre uma unidade e outra do dicionário e fornecer informações adicionais que podem ser relevantes para o usuário, como ocorre no verbete da entrada “anti-histórico”, do dicionário Houaiss²⁶:

an.ti-his.tó.ri.co [pl.: *anti-históricos*] *adj.* Contrário à história, seus dados e fundamentos; anistórico 🍌 cf. *ante-histórico*.

Ilustrações

De acordo com Krieger (2011, p. 111), quando bem escolhidas, as ilustrações ajudam “o consulente a estabelecer a referência de sentido recortada pelo item lexical. Melhor é a figura, por exemplo, de uma fruta do que sua descrição cientificamente detalhada, como costuma ocorrer nos enunciados definitórios clássicos”. Tendo em vista o exposto, analisemos o verbete da entrada “umbu²⁷”, extraído do dicionário Houaiss²⁸:

Um.bu ou **imbu** *s.m.* **1** fruto do umbuzeiro; ciriguela, seriguela, taperabá **2** 

Certamente o recurso ilustrativo auxiliaria o usuário na compreensão da definição repleta de termos científicos, assim como assinalou Krieger (2011, p. 111). Para tanto, apresentamos o mesmo enunciado lexicográfico acompanhado da respectiva ilustração:

²⁶ Obra pertencente ao PNLD 2006.

²⁷ Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=abacaxi>>. Acesso em 02 jan. 2013.

²⁸ Obra pertencente ao PNLD 2006.



Um.bu ou **imbu** *s.m.* 1 fruto do umbuzeiro; ciriguela, seriguela, taperabá 2 árvore desse fruto; umbuzeiro.

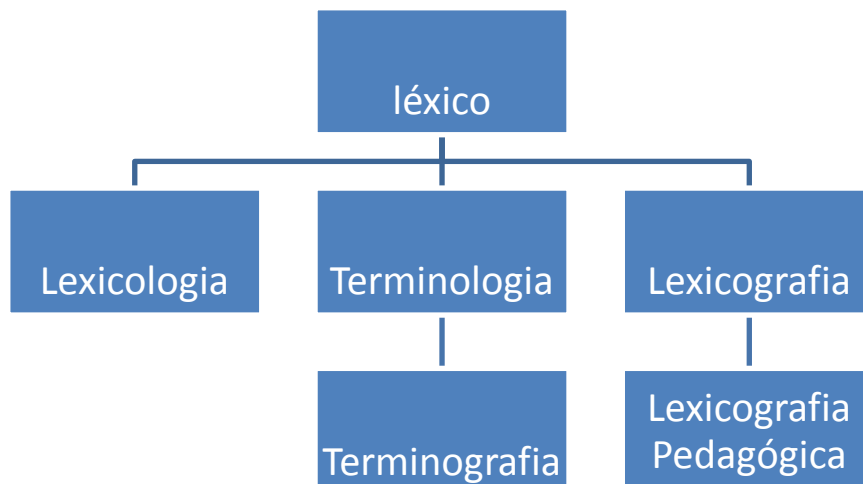
Apesar da importância das ilustrações, Duran e Xatara (2006, p. 61) enfatizam que elas “devem ter qualidade adequada para transmitir o significado pretendido, pois do contrário poderão até mesmo confundir o aprendiz”.

A ilustração é ainda um recurso de grande valia nos dicionários destinados a crianças na fase inicial de aprendizagem escolar, quando elas ainda estão se familiarizando com a escrita. Contudo, nem todas as palavras-entrada permitem que seja utilizado esse recurso, umas porque são abstratas, como os sentimentos - saudade, amor, raiva -, e outras porque uma definição bem elaborada já é suficiente para que elas sejam compreendidas.

1.4 Lexicografia Pedagógica: a que ela se propõe?

Sabe-se da grande importância do público-alvo para a Lexicografia na produção de seu objeto, o dicionário. Essa preocupação, segundo Duran e Xatara (2007a, p. 316), foi que “deu origem a uma segmentação da própria lexicografia: a lexicografia pedagógica, dirigida ao público dos aprendizes de línguas estrangeiras”. Embora as autoras mencionem somente as línguas estrangeiras, concordamos que a LP se estende a todos os aprendizes de língua, seja ela materna ou estrangeira. Na sequência, mais adiante, reservamos um espaço para nos aprofundarmos nessa questão.

No que concerne ao campo no qual a Lexicografia Pedagógica (LP) se insere, propomos o seguinte organograma:



Esquema 4 - O campo da Lexicografia Pedagógica

Disciplina relativamente nova, ela se apresenta como um ramo da Lexicografia, uma das ciências do léxico. Seu primeiro colóquio (I CILP – Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica) aconteceu em outubro de 2007, na cidade de Florianópolis, e resultou no livro *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas* - uma compilação de textos relativos aos trabalhos apresentados durante o evento.

Seus conceitos ainda estão sendo delimitados por seus estudiosos, gerando algumas discussões e divergências. A polêmica se dá no uso do termo mais apropriado, isto é, Lexicografia Didática ou Lexicografia Pedagógica. Essa discussão se restringe à terminologia, uma vez que as definições que os teóricos fornecem retratam um mesmo objeto.

Welker (2008b) listou estudiosos que utilizam a terminologia LP, para citar alguns: Desinov (1977); Kammerer & Wiegand (1998); Ahumada Lara (2006); Hanks (2006). Hernández (1998), ao contrário, equipara o uso dos dois termos. A essa lista acrescentamos outros autores: Teixeira (2005), Garcia (2006) e Porto Dapena (2002).

Krieger (2007, p. 303), assim como Hernández (1998), afirma que “hoje em dia, assiste-se a um incremento editorial na área que se pode chamar de lexicografia pedagógica ou didática”. Fernández (2007, p. 169), por seu turno, usa a terminologia “didática”.

Haja vista que o adjetivo pedagógico se refere a “à educação, ao ensino, lexicografia pedagógica (LP) deve dizer respeito a dicionários usados no ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna)” (WELKER, 2008a, p. 10). Com isso, segundo o autor supracitado,

didático deveria ser empregado apenas para falar de maneira pela qual são fornecidas as informações: de maneira bem – ou pouco – didática, bem – ou pouco – clara, adaptada, ou não, às habilidades dos usuários. Dessa forma, mesmo os DPS variam em sua qualidade didática. (WELKER, 2011, p.113).

Sendo assim, a LP é definida, segundo Arruda (2010), “a partir de duas características básicas: a escolha de um público definido (o aluno) e de um fim específico (a aprendizagem)”. Duran e Xatara (2007b, p. 204), que têm seus estudos voltados às línguas estrangeiras, entendem LP do seguinte modo:

Há cerca de 30 anos, os dicionários, que sempre foram um importante acessório para o aprendiz de idiomas, começaram a refletir a preocupação de atender adequadamente as necessidades desse usuário. A especialização da Lexicografia para essa finalidade cresceu tanto que passou a ter a denominação própria: Lexicografia Pedagógica (LP) e compreende tanto dicionários bilíngues quanto dicionários monolíngues para estrangeiros.

Segundo Krieger (2011, p. 103), o foco da LP “reside no estudo de várias faces que constituem e envolvem os dicionários destinados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua”.

Quanto ao objeto da LP, isto é, o dicionário pedagógico (DP), Duran e Xatara (2007b) consideram que enquanto a LP tem a preocupação de atender adequadamente as necessidades do aprendiz de idiomas, os DP são concebidos

com a preocupação de simplificar a busca; exibir as informações de forma clara, minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o uso do léxico. Até detalhes como tipo de fonte, cores e leiaute de exibição são testados para facilitar a leitura e a retenção das informações. Enquanto na Lexicografia tradicional muitas vezes se julga um dicionário pela quantidade de entradas, na LP quantidade não é sinônimo de qualidade. A qualidade está, antes, relacionada ao grau de satisfação que o aprendiz sente ao fazer uso do dicionário. (DURAN; XATARA, 2007b, p. 204).

Além do mais, essa disciplina norteia-se no princípio de que na produção de dicionários pedagógicos, para estrangeiros ou nativos, devem ser consideradas as “reais necessidades e as habilidades dos usuários, o que significa que devem ser produzidos dicionários diferentes para aprendizes com níveis diferentes de competência linguística” (WELKER, 2011, p. 109).

Para Duran e Xatara (2007b, p. 205), a LP conta com o que as autoras denominam atores, dentre eles, os principais são: o lexicógrafo, o editor, o professor e o aprendiz. As autoras advertem que um ator pode ter mais de uma função, ou seja, um professor pode ser também lexicógrafo, por exemplo. Com isso, haja vista que o contexto da LP é o da aprendizagem, a LP se diferencia da Lexicografia na medida em que se foca no professor e no aprendiz.

Assim como as outras obras lexicográficas, o DP possibilita que sejam classificados segundo uma tipologia. Nesse sentido, Welker sugere o esquema tipológico a seguir:

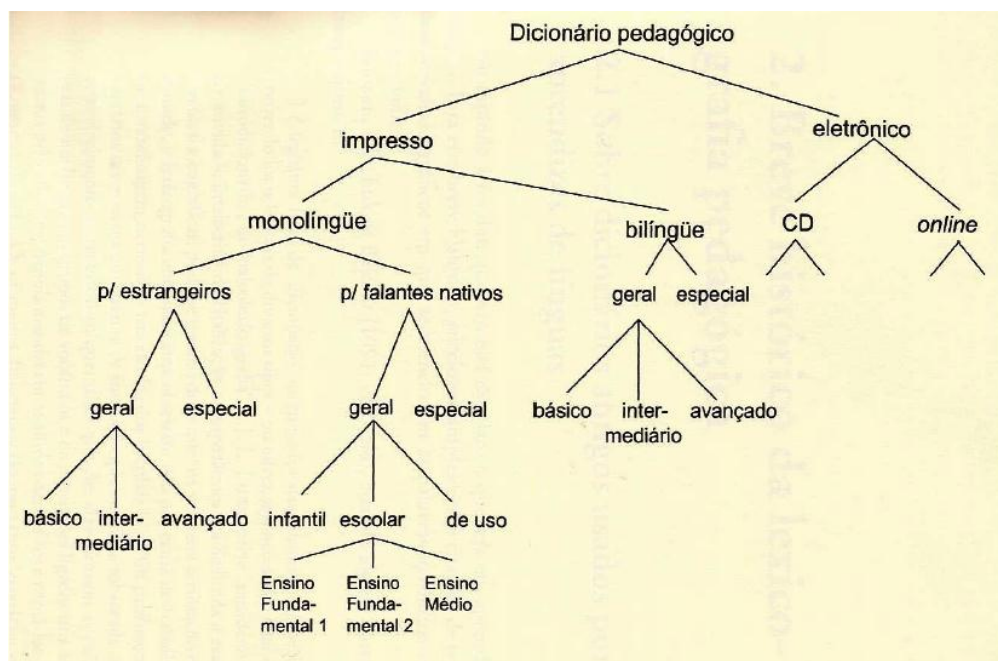


Figura 3 – Tipologia dos dicionários Pedagógicos (WELKER, 2008b, p. 27)

Com base nos apontamentos que acabamos de arrolar, consideramos que os DP englobam somente os dicionários que foram elaborados com o fim de serem utilizados no contexto de aprendizagem de língua, seja ela estrangeira ou materna. Dessa maneira, não podem ser considerados pedagógicos os dicionários que, mesmo utilizados nesse contexto, não tenham sido elaborados com essa finalidade.

1.5 Metalexigrafia Pedagógica: a problemática dos dicionários voltados à aprendizagem

De acordo com Miranda (2011, p. 124-125), os dicionários

são instrumentos heurísticos, ou seja, instrumentos que ajudam a descobrir algo novo. Em função desse fato, inexplicavelmente negligenciado na discussão sobre lexicografia, o dicionário é um instrumento extremamente útil no processo de ensino-aprendizagem de, tanto de língua materna como da língua estrangeira. Estimula, além do maior ganho da competência linguística, a chamada “autonomia na aprendizagem”, tão pregada na didática moderna.

Dada a importância desse material para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas, estudos metalexigráficos estão sendo realizados no sentido de discutir sobre as questões dos dicionários destinados à aprendizagem com a finalidade de estabelecer delimitações sobre esse objeto. Visto isso, discorreremos acerca da Metalexigrafia Pedagógica e as preocupações de seus pesquisadores sobre o dicionário pedagógico.

Segundo Rodrigues e Parreira da Silva (2010, p. 254), “apesar de existir uma gama de dicionários voltados para o ensino e a aprendizagem do léxico, [...] os estudos realizados na área da Lexicografia Pedagógica ainda são bem escassos”. Isso porque a LP é um disciplina relativamente nova, quando ainda seus conceitos estão sendo discutidos e estabelecidos, porém, a preocupação dos estudiosos sobre o tema vem crescendo, a citar a publicação em 2011 de dois importantes livros para a área da LP, *Dicionários escolares - políticas, formas & usos* (CARVALHO; BAGNO, 2011) e *DICIONÁRIOS NA TEORIA E NA PRÁTICA como e para quem são feitos* (XATARA; BEVILACQUA; HUMBLÉ, 2011), bem como o PNLD/2012 e a obra que dele se originou, *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (RANGEL, 2012).

Assim como na produção de qualquer outra obra lexicográfica, o dicionário pedagógico tem a preocupação de estabelecer, primeiramente, o público-alvo a fim de que a obra atenda as necessidades desse público. Além de preocupar-se com o contexto em que esse tipo de obra é utilizado, isto é, o de aprendizagem, o lexicógrafo ainda tem que definir o perfil dos aprendizes, podendo ele ser infantil, jovem, nativo, estrangeiro, em fase avançada ou inicial de aprendizagem etc. De acordo com o perfil do público a ser atendido, segue-se para a seleção do corpus e o estabelecimento da nomenclatura. Assim,

[...] a organização macroestrutural de um dicionário pode ser adequada para uma criança em fase inicial de alfabetização, mas não mais para o aluno que já superou essa fase e que necessita de uma nomenclatura mais extensa, que lhe permita, por exemplo, encontrar termos técnicos contemplados nas obras didáticas de ciências, de história ou mesmo de matemática. (KRIEGER, 2007, p. 306).

A LP encontra diversas dificuldades no estabelecimento da nomenclatura do dicionário pedagógico. Certamente, conforme já assinalado, uma criança alfabetizada, em seus primeiros anos de ensino, e um jovem concluinte no Ensino Fundamental possuem vocabulários e necessidades diferentes,

entretanto, não se tem no Brasil uma ‘política linguística’ voltada para as escolas e para o livro didático, isto é, [...] quais e quantas são as unidades léxicas que um aluno deve assimilar em cada ano escolar? Devido à falta de resposta para essa e outras questões, fica difícil determinar o número de entradas de um dicionário escolar para crianças. (CANO, 2011, p. 116).

Na mesma linha de raciocínio, para Krieger (2011, p. 110-111), essa problemática envolvendo a nomenclatura dos DP acontece também “em razão de não termos ainda estudos

científicos lexicométricos ou de *corpus* relacionados a faixas de estudantes, o que permitiria garantir registros lexicais mínimos de uso para um falante com bom conhecimento cultural”.

Diante do exposto, Duran e Xatara (2006, p. 44) entendem que,

à primeira vista, a maneira mais lógica de definir a nomenclatura de um dicionário para aprendizes parece ser pela frequência. Determinar a frequência, no entanto, já é, por si só, um desafio. Embora a Linguística de *Corpus* possa auxiliar os lexicógrafos nessa tarefa, é necessário possuir um *corpus* representativo tanto da língua escrita quanto da língua falada para poder extrair dados representativos. A facilidade de encontrar textos acadêmicos e jornalísticos digitalizados, por exemplo, pode conferir a esses tipos de textos uma representatividade maior dentro de um *corpus*, o que “vicia” os resultados. Por outro lado, a carência de transcrições de amostras da língua falada costuma reduzir a participação de textos orais nos corpora.

Tomemos como exemplo as dificuldades em estabelecer-se a nomenclatura de um dicionário infantil. Para a realização dessa tarefa, deve ser levada em conta a realidade da criança, a fim de que o dicionário esteja condizente com o universo no qual ela está inserida e para que ele faça sentido para a criança. Portanto, o

repertório léxico inscreva-se dentro de campos temáticos relacionados ao cotidiano infantil, tais como: higiene, escola, alimentos, tempo, jogos e entretenimento em geral (videogames, televisão, rádio). Uma seleção lexical baseada no universo social e cultural infantil facilita e motiva a aproximação da criança com o gênero dicionário. (KRIEGER, 2007, p. 306-307).

Ainda a respeito dos dicionários infantis, busca-se uma atenção especial ao vocabulário utilizado nas definições, desse modo, “deve-se evitar a utilização de uma linguagem excessivamente complexa, o abuso da sinonímia e a consequente circularidade” (CANO, 2011, p. 120). Por outro lado, deve-se evitar também o uso de uma linguagem muito simplista, que simplifique as definições e deixe de fornecer ao consulente aspectos relevantes do item buscado. Segundo a mesma autora, para que isso ocorra, os vocabulários de definição deveriam ser elaborados levando-se em conta uma lista de frequência, pois essa prática tem a “vantagem de evitar, e de até suprimir, a utilização de palavras mais difíceis e menos frequentes que o lema. Como resultado, tem-se definições mais simples, sem circularidade e excesso de remissivas” (CANO, 2011, p. 120).

Além do mais, um dicionário infantil trabalha com o visual, uma vez que tem que primeiramente atrair a atenção dos usuários para então fornecer as informações lexicográficas. A propósito, considera-se também que os aprendizes estão num processo de familiaridade com a escrita. Para tanto, esse dicionário lança mão de diferentes recursos. Por esse motivo, “explica seus significados com mais recursos visuais, sendo menos presentes as informações

expressas verbalmente, enquanto o dicionário para o Ensino Fundamental se utiliza mais de recursos verbais, em detrimento dos visuais” (PONTES, 2010b, p. 205).

No entanto, o uso de ilustrações não se restringe unicamente aos dicionários infantis, seu papel “nos dicionários pedagógicos é muito pertinente, pois elas auxiliam o aprendiz a visualizar conceitos” (DURAN; XATARA, 2006, p. 52-53). Principalmente nos dicionários bilíngues, nas definições de itens lexicais que fazem parte da realidade da língua estrangeira estudada. Como nos casos da fruta *blueberry*²⁹ e da árvore *maple*³⁰, que não são comuns na realidade brasileira, mas que são pertences a países falantes da Língua Inglesa, tais como Estados Unidos e Canadá.



blueberry



maple

Duran e Xatara (2006, p. 46) nos lembram que nos dicionários bilíngues outra questão acerca da nomenclatura diz respeito à inclusão de formas não lematizadas.

Para aprendizes iniciantes, que ainda não conhecem regras de derivação e de flexão, os dicionários deveriam ir além da tradicional lematização no masculino singular (substantivos e adjetivos) e no infinitivo (verbos). Assim, formas verbais irregulares e palavras derivadas que não conservam a raiz da palavra de origem em seu início poderiam constituir entradas independentes e remeter à forma lematizada.

Visto isso, a forma plural *geese*³¹ remeteria à forma singular *goose*, do mesmo modo que as formas verbais no passado *was* e *were* remeteriam ao infinitivo do verbo, *be*³². Isso facilitaria as buscas dos usuários resultando em um grau de satisfação maior do aprendiz.

²⁹ mirtilo

³⁰ bordo

³¹ gansos

³² ser, estar

No que se refere à pronúncia, é importante que o dicionário bilíngue forneça a pronúncia das entradas na língua estrangeira para o aprendiz tenha acesso a essa importante informação, o que pode ocorrer por meio do uso do Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

merchant /m'ɜ:tʃənt/ (Alfabeto Fonético Internacional - AFI)

[...]

Embora o AFI traga a dificuldade de lidar com um novo código, [...] é a melhor opção para a informação da pronúncia em mídia impressa. As transcrições fonéticas transliteradas, a meu ver, poderiam dar ao aprendiz a falsa impressão de que os sons da língua estrangeira são idênticos aos de sua língua. Pior ainda, como todas as línguas possuem variantes de pronúncia, o aprendiz poderia ser induzido a interpretar o som de acordo com seu próprio padrão. Imaginemos, por exemplo, como gaúchos, cariocas, paulistas e baianos diriam a palavra acima transcrita, uma vez que as letras “r” e “t”, como sabemos, apresentam variações de pronúncia no território brasileiro. (DURAN, 2004, p. 101-102).

Além dos elementos básicos de um verbete, como a entrada e a definição lexicográfica, há outros itens que, quando acrescentados à obra, podem ser bastante úteis aos aprendizes. Apesar de não ser comum a presença de marcas de uso em obras bilíngues, elas são extremamente relevantes, pois orientam o aprendiz a respeito do contexto em que o item buscado é utilizado. Segundo Duran (2004, p. 109-110),

para produzir um discurso mais natural e próximo daquele de um falante nativo, é fundamental que o aprendiz estrangeiro disponha de informações que indiquem se determinado uso da unidade lexical é literário, figurado ou coloquial (marcas diafásicas); se é um regionalismo (marcas diatópicas); se é familiar, popular, gíria ou linguagem de baixo calão (marcas diastráticas).

Isso evita, por exemplo, que o aprendiz, numa produção textual em língua estrangeira, utilize inapropriadamente uma gíria em um contexto formal.

Observamos, com as considerações supracitadas, algumas das dificuldades enfrentadas pelos lexicógrafos na elaboração de um dicionário pedagógico bilíngue, porém, as preocupações da Metalexigrafia Pedagógica Bilíngue vão muito além. Em suma,

[...] muitas decisões ainda são tomadas com base na intuição, pois faltam pesquisas para subsidiá-las. Buscam-se critérios lógicos para decidir, por exemplo: Quantas e quais unidades lexicais compõem a nomenclatura? Qual a direção? Quais os componentes da microestrutura e qual a ordem de apresentação dos mesmos? Transcrição fonética da entrada ou do equivalente? Informações gramaticais da entrada ou do equivalente? Definições em língua materna ou em língua estrangeira? Exemplos em língua materna ou em língua estrangeira? Derivados e fraseologias em verbetes separados? Nas unidades lexicais polissêmicas, qual a ordem de apresentação de cada equivalente? (DURAN; XATARA, 2006, p. 42-43).

Com isso, os lexicógrafos passam a contar com critérios próprios para elaborar suas obras, o que, conseqüentemente, resulta numa diferença de padronização entre elas quanto à seleção e à extensão da nomenclatura.

Até o momento, discutimos questões da Metalexigrafia Pedagógica voltadas à elaboração dos DP, bem como às análises dos problemas relativos a esse material, porém essa disciplina também se dedica a estudar o uso dos dicionários pedagógicos. Esse campo de estudo envolve um outro sujeito, que não somente o lexicógrafo e o aprendiz, que é o professor de línguas.

Ele é o sujeito competente responsável pela escolha das obras, que segundo Krieger “deve recair sempre sobre três componentes basilares: a constituição do repertório léxico; o conjunto das informações apresentadas no verbete e o tratamento dos dados” (KRIEGER, 2007, p. 304).

Cabe ainda a esse profissional o ensino do uso do dicionário, isto é, a tarefa de discutir com seus alunos as especificidades do material com o qual trabalham, para que, quanto mais eles o compreendam, mais tenham a chance de utilizá-lo com eficácia. Além disso,

a apropriação do conteúdo pressupõe, portanto, o domínio do instrumento de mediação: não basta ter o dicionário; é preciso também aprender a usá-lo. Saber usar um dicionário vai desde os automatismos básicos de ordem alfabética – saber, por exemplo, que a palavra “beleza” vem antes de “belo” – até questões de lematização – procurar a palavra “fazer” a partir da forma “fui” – e, principalmente, entender que os verbetes do dicionário são vetores que apontam para possibilidades de significado. (LEFFA, 2011, p. 124).

Esse aprendizado garantirá ao aluno uma autonomia para que, em contextos não só escolares como extraescolares, possa utilizar esses conhecimentos a seu favor, sempre que necessário.

2. UM PANORAMA DO USO DO DICIONÁRIO NO BRASIL: FOCALIZANDO MS

2.1 O uso do dicionário: questões preliminares

O dicionário é um objeto de uso tão comum na sociedade que se torna difícil alguém precisar quando ocorreu seu primeiro contato com esse tipo de obra. Ele se configura como um material extremamente popular, manuseado por diferentes públicos e que pode estar presente em diferentes ambientes - de aprendizagem ou não-, a saber: na escola; em casa; na biblioteca; no escritório; no consultório; na faculdade, etc.

A forte presença do dicionário na sociedade nos dá indícios de sua importância. Quem não possui um dicionário em casa ou no emprego? Seja ele antigo ou novo, em versão impressa, digital ou eletrônica - para os que estão sempre em contato com o computador. Há também pessoas que recorrem aos dicionários de bolso como um “socorro” em viagens internacionais, no intuito de facilitar a comunicação.

O uso que cada indivíduo faz do dicionário varia de acordo com o momento e seus objetivos, desse modo, um dicionário pode ser usado para

- tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções);
- precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- desvendar relações de forma e de conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como balão);
- indicar o **domínio**, ou seja, o campo do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; essa informação é particularmente importante quando uma mesma palavra tem diferentes sentidos (ou acepções) em diferentes domínios, como *planta*, em biologia e em arquitetura;
- dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfossintáticas (descrição gramatical);
- indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- dar informações sobre as características gramaticais da palavra (descrição gramatical). (RANGEL, 2012, p. 16).

Considerando o exposto anteriormente e com base em Rey-Debove (1984, p. 63), que assevera que “o dicionário é um dos objetos culturais mais usuais e mais mal conhecidos”, inferimos que, apesar de os dicionários serem obras popularmente conhecidas, ainda há a necessidade dos usuários aprenderem utilizá-los mais e melhor. Isto é, que eles compreendam que a função de um dicionário bilíngue, por exemplo, não se limita a fornecer correspondentes na língua-alvo, ele possui toda uma organização estrutural, além de disponibilizar um conjunto de informações úteis, tais como abonações, marcas de uso e expressões idiomáticas. Isso no caso de obras de boa qualidade.

Partindo do âmbito geral para um específico, a escola, o dicionário adquire nesse espaço uma significância substancialmente maior, uma vez que ele é um rico material pedagógico que não se limita às aulas de língua – materna e estrangeira -, pois permite seu uso nas aulas de outras disciplinas que, embora cada uma a seu modo, trabalham com a língua; Geografia, Biologia e História, por exemplo.

No entanto, para que isso ocorra, é importante que os professores apresentem o dicionário a seus alunos e os ensinem a manuseá-los, visto que

[...] o sucesso na aquisição de um conhecimento depende, em primeiro lugar, do acesso a esses artefatos e, em segundo lugar, da competência em saber usá-los com proficiência. Para ter domínio do conteúdo é necessário ter antes o domínio do instrumento. (LEFFA, 2011, p. 124).

Tendo em vista que o foco das aulas de língua materna é diferente do foco das aulas de língua estrangeira, as motivações para que os alunos consultem o dicionário são, assim, distintas. Como na aula de língua materna o aluno já domina a língua estudada, ele buscará, por exemplo, por significados de palavras novas, ortografias de palavras que lhes suscitaram dúvidas; por outro lado, nas aulas de língua estrangeira, o aluno estará em busca de dominar outra língua, desse modo, em um nível iniciante de estudo, terá dúvidas simples, como ortografia e correspondentes sinonímicos de palavras de uso corrente.

Antes mesmo do trabalho com o dicionário, é indispensável que haja uma análise das obras, com a finalidade de ser averiguada a qualidade do material, para que seja selecionado um dicionário que forneça boa quantidade e qualidade de informações.

Haja vista a falta de qualidade de algumas obras dicionarísticas disponíveis no mercado, certas questões ainda inquietam os pesquisadores da área: tais obras obedecem a padrões rigorosos no processo de sua elaboração? Há uma delimitação do público-alvo para que as obras sejam confeccionadas obedecendo a esse critério? Os dicionários existentes suprem as necessidades de seus usuários? Os problemas provenientes do uso do dicionário advêm da falta de qualidade no produto ou do pouco preparo dos alunos para manuseá-los?

Além disso, diante das habilidades que são esperadas de um aprendiz com relação ao uso do dicionário, indagamos: os aprendizes conhecem os dicionários que manuseiam? Que tipo de conhecimento os alunos possuem sobre um dicionário? Esse conhecimento é satisfatório? Como os alunos foram apresentados ao dicionário? Qual o uso que os alunos fazem do dicionário? Com que frequência os alunos utilizam o dicionário? Qual o grau de importância os alunos acreditam que o dicionário tem para sua aprendizagem? Os alunos conhecem diferentes tipos de dicionários e suas funções?

Com a finalidade de responder a essas e a várias outras indagações sobre uso do dicionário, pesquisas foram e ainda estão sendo realizadas no Brasil e em outras partes do mundo. Em especial, reservamos os itens 2.2.2 e 2.2.3 do trabalho para discorrermos sobre esse tema.

2.1.1 O papel do professor no ensino do uso do dicionário

O uso do dicionário na escola envolve dois sujeitos principais - o professor e o aluno - e um objeto central nos estudos: o dicionário. Do primeiro, espera-se que ele tenha um bom conhecimento lexicográfico a fim de que possa preparar seus alunos para serem usuários proficientes; quanto ao segundo, espera-se que ele domine eficazmente o dicionário; do objeto, que forneça qualidade nas informações e na organização da obra.

Ressaltamos que o aprendizado de como usar o dicionário deve ocorrer, preferencialmente, sob a orientação de um profissional, no caso, o professor, pois

[...] não é simples aprender sozinho o uso do dicionário, considerando que há vários aspectos que podem ser consultados, como: a ortoépia do português, a fonética da LE; as classes gramaticais e seu uso; a forma canônica e as flexões; as unidades polissêmicas e homônimas, unidades sinonímicas e antonímicas; a aceção correta; a fraseologia; os exemplos (em diferentes níveis de linguagem), entre outros. Sabendo utilizá-lo, o aluno aprende a buscar e a investigar coisas antes impensadas. (PARREIRA DA SILVA, 2011, p. 126).

Estudos tem revelado que um número considerável de professores possui um conhecimento lexicográfico insatisfatório (BATTISTI et al., 2008; HÖFLING, 2006; RATUND, 2011; VITAL, 2006)³³. A problemática advém, dentre outras causas, da escassez de disciplinas sobre dicionários nas grades curriculares de cursos de graduação, ou mesmo da falta de orientações lexicográficas durante as aulas de língua materna e de língua estrangeira, cabendo a esses profissionais buscarem o conhecimento fora do contexto universitário, como em cursos de formação continuada ou na pós-graduação.

O conhecimento lexicográfico permite que o professor, em sua prática docente, seja capaz de: a) preparar seus alunos para serem usuários proficientes; b) escolher o dicionário que mais se adéqua ao perfil e às necessidades deles; c) preparar atividades envolvendo o uso do dicionário; d) e, quando perguntados pelos aprendizes sobre qual obra eles deveriam adquirir, orientá-los bem.

Para tanto, deveriam ser reservados momentos, tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas de Língua Estrangeira, destinados ao ensino do uso do dicionário a fim de que seja desenvolvida a proficiência dos consulentes.

Em específico, o que o aluno precisa saber sobre dicionários? Que informações? GOMES, P. (2011, p. 146) sugere que:

³³ Mais detalhes sobre esses estudos nos subitem 2.2.

Inicialmente, o estudante deve dominar a ordenação alfabética, uma vez que o acesso mais comum é a dicionários ordenados alfabeticamente. A par disso, é preciso promover a familiarização com todo o aspecto tipográfico do dicionário; com as marcações, formatação, as indicações gráficas, a localização de informações, enfim, fornecer os subsídios necessários para que o estudante vislumbre a macroestrutura da obra.

Essas informações variam de público para público e respeitam as características de cada um. Assim, as informações destinadas a crianças em fase de alfabetização, estudantes do Ensino Fundamental II, alunos do Ensino Médio, acadêmicos de curso superior terão características e objetivos condizentes com cada público-alvo. A exemplo do ensino da ordem alfabética (frequentemente empregada nos dicionários), que seria extremamente importante para alunos em fase de alfabetização, porém desnecessário a alunos já alfabetizados, uma vez que já possuiriam tal conhecimento.

Não basta só ensinar a usar o dicionário. Os alunos devem ser levados a resolver exercícios de fixação diversificados para que eles manuseiem o material e, assim, possam adquirir prática nas buscas e desenvolverem habilidades requeridas no uso do dicionário. Para tanto, as “estratégias para o uso eficiente do dicionário devem ser pensadas em termos de tipo de prática (em oposição à quantidade de prática), de sequência de procedimentos e de propósito de aprendizagem” (GOMES, P., 2011, p. 141).

No que se refere especificamente ao trabalho desenvolvido com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, Parreira da Silva (2011, p. 128) considera que “nessa fase da aprendizagem é mais importante ensinar a usar o dicionário de maneira a buscar uma resposta para a dúvida e apresentar os vários tipos de dicionários que podem auxiliar nessa busca”.

Visto que o dicionário trabalha, sobretudo, com lexias, e que a presente pesquisa tem como foco o uso do dicionário, indagamos: o que se pode estudar sobre lexias? Tendo em vista sua complexidade, há diferentes aspectos que podem ser explorados:

[...] suas formas oral e escrita, seu uso gramatical, suas restrições léxicas, sua função e uso num contexto específico, seus diferentes níveis de significação, suas relações semânticas, suas diferenças formais, suas maneiras de geração lexical etc. (GOMES, P., 2011, p. 143).

É importante que os exercícios que compreendam lexia e dicionário estejam sempre aliados a um texto e que a lexia não seja considerada isoladamente, já que é o texto que determinará seu contexto de uso e, conseqüentemente, precisar seu significado.

Com bases nesses e em outros preceitos sobre o uso do dicionário, isto é, da importância da aprendizagem do uso do dicionário, da relevância do texto e do ensino

contextualizado, o professor organizará as atividades adequadas a seus alunos para aplicá-las em sala de aula. Ele poderá elaborar suas próprias atividades ou mesmo recorrer a algumas fontes (sites educacionais, revistas, jornais, gibis, letras de música, poemas, etc.) para que possa selecionar e aplicar as mais adequadas a seus alunos. Para tanto, listamos alguns trabalhos, organizados por língua-alvo, que podem auxiliar o docente nessa tarefa:

➤ **Língua Portuguesa:**

Duas fontes do Ministério da Educação servem de grande auxílio ao professor que busca por atividades relacionadas ao uso do dicionário. A primeira, o site “portal do professor”³⁴, é de livre acesso e disponibiliza planos de aula de professores de diversas partes do Brasil. Ao digitarmos “dicionário” no campo de busca, o site forneceu 135 resultados, dentre eles, havia sugestões desde como ensinar a ordem alfabética até a confecção de um “gripionário”, que consistia em um dicionário de termos relacionados à gripe aviária. A segunda, a obra *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*³⁵ (RANGEL, 2012), destaca-se pela qualidade e por sua facilidade de manuseio. Nela são apresentados e descritos os dicionários do Ensino Fundamental selecionados pelo PNLD 2012, além de propostas para ensinar o aluno a usar o dicionário e atividades sobre o ensino do vocabulário.

Em Gomes, P. (2007), o professor terá acesso a um curso, organizado em uma sequência de oito aulas, que propõe o uso do dicionário no ensino do vocabulário. E, para sugestões de atividades voltadas à produção textual e à leitura, o professor pode consultar Battisti et al. (2008).

➤ **Língua Espanhola:**

Prado Aragonés (2005) sugere várias atividades que o professor pode aplicar para que o aprendiz aprenda a usar o dicionário. Embora tais atividades estejam em espanhol, podem ser facilmente adaptadas para o português ou inglês.

➤ **Língua Inglesa:**

Höfling et al. (2004) sugerem atividades para o ensino de língua inglesa mediante o uso de dicionários monolíngues e bilíngues.

³⁴ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em out. 2012.

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=1131>. Acesso em out. 2012.

No ensino/aprendizagem, quando acontece uma interação bem sucedida entre os sujeitos professor e aluno/consulente e o dicionário, ela

vai se tornando madura e prazerosa, desde que a motivação seja também prazerosa e sedutora. O resultado desse processo é a formação de um leitor-consulente proficiente no uso do dicionário, leitor que sabe por que usar o dicionário e como usar o dicionário para sanar dúvidas e curiosidades sobre a língua portuguesa e as demais disciplinas curriculares. (GOMES, P., 2011, p. 153).

Ademais, essa proficiência garantirá a autonomia do consulente, “dando-lhe a competência necessária para encontrar o que deseja por si mesmo [...], sem depender da ajuda do professor” (LEFFA, 2011, p. 126-127). Desse modo, o aluno estará preparado para, fora do âmbito escolar, em diferentes contextos, tirar dúvidas ou solucionar problemas com o auxílio do dicionário.

2.2 Pesquisas sobre o uso do dicionário

2.2.1 Métodos de pesquisa sobre o uso do dicionário

Para realizar uma pesquisa sobre o uso do dicionário, o pesquisador tem à sua frente uma gama de possibilidades que podem ser investigadas, no entanto, segundo Welker (2006, p. 14), algumas variáveis devem ser levadas em conta numa pesquisa empírica:

- tipo de usuário (e suas respectivas habilidades linguísticas): criança, adulto; aprendiz/iniciante/intermediário/avançado; tradutor
- tipo de dicionário: monolíngue; bilíngue; híbrido; simples (pouco informativo); mais informativo; especializado; eletrônico
- língua: língua materna (LM); língua estrangeira (LE); proximidade entre língua materna e língua estrangeira
- habilidade de uso do dicionário: o usuário recebeu alguma instrução ou não?
- tipo de situação de uso: compreensão de leitura (em LM ou LE); redação (em LM ou LE); tradução; versão; aprendizagem do vocabulário.

Duran (2008) assevera que as pesquisas sobre o uso do dicionário podem ser sobre o processo do uso ou efeito do uso, e sugere métodos para serem empregados em tais pesquisas. Segundo a autora, o processo do uso, que consiste em consultas durante uma atividade, pode “ser acessado por meio de perguntas dirigidas ao usuário ou por meio de técnicas introspectivas que permitam revelar aspectos do comportamento do usuário dos quais nem ele mesmo tem consciência” (DURAN, 2008, p. 34). Ainda conforme a mesma autora (2008, p. 35), a análise do efeito do uso é objetiva (empírica) e pode ser observada por meio de

exercícios como redações, textos traduzidos e textos vertidos, revelando consequências do uso do dicionário (erros e acertos).

2.2.2 Pesquisas no Brasil sobre o uso do dicionário: alguns exemplos

Nesse subtítulo, temos como objetivo traçar um panorama das pesquisas sobre o uso do dicionário no Brasil, sem a intenção de abordar o tema exaustivamente, mas com o fito de situar nossa pesquisa nesse contexto.

No aspecto organizacional, partiremos de uma visão global, de algumas realizadas em diferentes regiões brasileiras, até os trabalhos desenvolvidos no estado de Mato Grosso do Sul (MS), seguindo o critério cronológico. Como fonte, foi considerada a obra *O uso de dicionários*, na qual Welker (2006) expõe os resultados de diversas pesquisas sobre dicionário. Dentre elas, selecionamos aquelas que atendiam ao nosso objetivo principal, o uso do dicionário no ensino de línguas, a saber: Conceição (2004), Teixeira (2005), Gomes D. (2006), Höfling (2006). O acesso aos trabalhos de Fagundes (2008), Dargel (1999) e Ratund (2011) ocorreu por meio do contato direto com os autores. A seu turno, os de Vital (2006) e Battisti et al. (2008) nos foram concedidos por colegas pesquisadores que os possuem em seus arquivos pessoais.

Apesar de termos realizado buscas nos bancos de teses e dissertações das principais universidades brasileiras que se destacam por suas produções na área lexicográfica, tais como UnB, UFMG, UNESP, UFRGS, não encontramos outros trabalhos que tratassem especificamente do uso do dicionário no ensino de línguas.

Conceição (2004)

Em sua tese de doutorado, Conceição (2004) investigou a aprendizagem de vocabulário por meio de consulta ao dicionário. Os sujeitos da pesquisa foram 51 alunos do terceiro grau que estudavam inglês como língua instrumental (Inglês Instrumental I) no curso de graduação em Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os instrumentos utilizados na coleta compreenderam uma tarefa de leitura em língua inglesa; dois questionários escritos; um teste de retenção de vocabulário e entrevistas individuais semiestruturadas.

Primeiramente Conceição aplicou um teste para verificar se os informantes possuíam conhecimento vocabular suficiente para executar a tarefa de leitura que seria aplicada posteriormente (com o fito de coletar os dados). O teste de vocabulário revelou que o grupo

de informantes da pesquisa possuiria vocabulário suficiente para a realização da tarefa de leitura em inglês, pois tinham um nível necessário para a leitura de textos não simplificados em inglês.

A tarefa de leitura foi aplicada pela pesquisadora e consistiu na leitura de um texto em inglês e resposta a questões de compreensão textual. Os alunos foram informados de que poderiam utilizar o dicionário, caso desejassem.

Após a atividade, foi aplicado o primeiro questionário, que averiguou o processo de utilização do dicionário durante a tarefa de leitura. Segundo Conceição, antes de buscar nos dicionários, a maioria dos alunos declarou que utilizou a estratégia de inferência. Entre os 51 informantes da pesquisa, 35 (69,0% dos alunos) utilizaram o dicionário e 16 (31,0%) não o fizeram. Dos alunos que lançaram mão do uso do dicionário, 100% optaram pelo dicionário bilíngue.

Logo após a tarefa da leitura, aplicou-se também o teste de retenção de vocabulário, que demonstrou que embora os alunos não soubessem apontar o significado correto das palavras consultadas, apresentavam uma certa familiaridade com essas palavras. A pesquisadora ressaltou que as diferenças entre os resultados apresentados pelos alunos que não usaram o dicionário e os que utilizaram não foram consideráveis, uma vez que ambos não tiveram uma retenção significativa das palavras buscadas. Com isso, de acordo com Conceição, a estratégia de consulta ao dicionário durante a tarefa de leitura proposta no estudo não teria contribuído de maneira expressiva para a retenção dos itens lexicais na memória de longo prazo, embora estudos apontassem contribuições do dicionário para a retenção na memória de curto prazo.

O segundo questionário colheu dados sobre o perfil dos informantes, suas experiências de aprendizagem durante o Ensino Médio e suas crenças a respeito de vocabulário e de dicionário.

Relativo ao perfil dos estudantes, a grande maioria era do sexo masculino (94,0%), com idade média de 19 anos e meio. A maioria (73,0%) cursou o Ensino Médio em escolas particulares, posto que 70,0% concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2000 e 2001. Dentre os informantes, 43,0% (22 alunos) estudaram a língua apenas no colégio, ao passo que 57,0% (29 alunos) estudaram em cursos de idiomas. O uso do dicionário obteve as seguintes frequências: sempre (10,0%), frequentemente (14,0%), alguma vez (39,0%), raramente (24,0%) e nunca (14%). Grande parte dos alunos (37 alunos) avaliou sua experiência de aprendizagem como negativa, uma vez que estava centrada na interpretação de textos, no

vocabulário e no uso do dicionário. Além disso, as turmas eram heterogêneas e os professores utilizavam métodos repetitivos e obsoletos, apesar de eles encorajarem a utilização do dicionário.

No concernente às crenças sobre o vocabulário, foram identificadas as seguintes:

- O vocabulário é o aspecto mais difícil na aprendizagem de uma língua estrangeira.
- A estratégia de inferência é essencial na leitura de textos em inglês.
- A capacidade de inferência está diretamente ligada ao conhecimento do vocabulário ou, para ser capaz de inferir, o aluno precisa ter um amplo conhecimento de vocabulário.
- É necessário que haja um cuidado para não inferir o significado de uma palavra de maneira errada.
- As estratégias mais eficazes para a aprendizagem de vocabulário são: a leitura de textos em inglês, consultar o dicionário, traduzir, escrever frases com as palavras novas e repetir as palavras.
- O vocabulário deve ser memorizado.

Com relação ao dicionário, as seguintes crenças foram levantadas:

- O dicionário é um importante instrumento na aprendizagem de uma língua estrangeira.
- O dicionário deve ser utilizado durante a leitura de textos em inglês.
- Para ler melhor em inglês, o leitor deve utilizar um dicionário bilíngue.
- O dicionário auxilia a aprendizagem de vocabulário.
- O dicionário deve ser utilizado juntamente com outras estratégias de aprendizagem.
- O dicionário deve ser utilizado com frequência.
- A melhor maneira de utilizar o dicionário durante a leitura de um texto é fazer uma primeira leitura para compreensão geral do texto, não consultando diretamente o dicionário, mas inferindo antes o significado das palavras desconhecidas e checando no dicionário.
- Outras estratégias como dividir as palavras desconhecidas em partes e analisá-las separadamente devem ser utilizadas antes da consulta ao dicionário.
- Utilizar o dicionário é uma tarefa cansativa.

No que tange às entrevistas, elas levantaram as crenças dos informantes a respeito do vocabulário e do dicionário, assim como o fizeram os questionários, a fim de cruzar os dados

de ambos e, com isso, confirmar os resultados, o que, segundo Conceição, contribuiria para uma maior confiabilidade da pesquisa.

Os resultados da pesquisa sugeriram que as experiências anteriores contribuíram para a formação de crenças, como se observa no esquema:

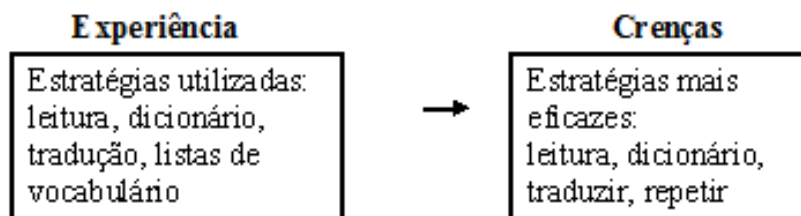


Figura 4 – Crenças quanto à eficácia de estratégias para a aprendizagem de vocabulário (CONCEIÇÃO, 2004, p. 231)

Tais crenças, por sua vez, influenciaram na aprendizagem.

Conforme Conceição, os resultados apontaram a necessidade de uma reflexão acerca da importância das experiências anteriores de aprendizagem e sua relação com as crenças e ações na aprendizagem de língua estrangeira, pois os alunos pareciam acreditar na eficácia da estratégia de consulta ao dicionário, perpetuando uma prática da experiência anterior que não estaria contribuindo de maneira eficaz para a retenção das palavras. Além disso, não eram utilizadas outras estratégias em combinação com a estratégia de consulta ao dicionário.

Teixeira (2005)

Em sua dissertação de Mestrado, Teixeira (2005) investigou o uso do dicionário nas aulas de Língua Espanhola do Ensino Fundamental do Colégio Dom Jaime Câmara, de iniciativa privada, localizado no município de São José (SC), na grande Florianópolis.

O público investigado cursava a disciplina de Língua Espanhola há dois anos, possuía 13 anos, em média, e estava na 7ª série³⁶ do Ensino Fundamental.

O trabalho teve como objetivo investigar o uso do dicionário bilíngue (português/espanhol – espanhol /português) nas atividades propostas em sala de aula, além de qual o critério de escolha para a aquisição do dicionário, qual o mais utilizado e a habilidade dos aprendizes de espanhol como língua estrangeira durante as aulas.

Para a coleta de dados, a pesquisa foi dividida em três etapas:

³⁶ Atualmente o Ensino Fundamental se encontra estruturado em “anos” (do 1º ao 9º), assim, a 7ª série equivale ao 8º ano.

1ª) durante uma conversa informal em sala de aula, a professora perguntou a seus alunos quais eram as características que eles consideravam importantes haver em um dicionário, anotando todas as respostas;

2ª) um questionário piloto foi testado com 130 alunos. Depois de algumas alterações, um total de 286 alunos responderam ao segundo questionário, modificado, sobre que tipos de pesquisas os alunos faziam em seus dicionários; o nome da obra que possuíam; se eles estavam satisfeitos com elas e, ainda, se tinham alguma sugestão para melhorá-las.

3ª) Teixeira convidou os alunos a participarem de grupos de teste, que totalizaram quatro, desse modo, cada grupo usou um dicionário dos citados pelos educandos como os mais utilizados, a saber: 1) *Larousse*, da editora Ática; 2) *Dicionário português-espanhol – espanhol–português*, da editora FTD; 3) *Dicionário português-espanhol – espanhol–português*, da editora Ática e 4) *Minidicionário Escolar Português-Espanhol-Português*, da editora Todo Livro. A tarefa consistia em traduzir uma lista de dez palavras extraídas de um texto em espanhol que, logo após, foi-lhes apresentado para que fosse traduzido. Após uma breve análise dos quatro tipos de dicionário mais utilizados pelos alunos (conforme informações dos questionários), essas obras foram utilizadas em uma outra atividade.

Diante dos dados coletados por meio do questionário e da conversa da pesquisadora com os discentes, Teixeira observou que 100% dos entrevistados possuíam dicionário em casa. Nas aulas, 98% o usavam com a seguinte frequência: muitas vezes (60%), algumas vezes (35%) e poucas vezes (5%). Posto que a tipologia bilíngue foi a predominante (98%). Os alunos julgavam sentir mais necessidade de usar o dicionário para interpretação de textos (45%) e resolver exercícios escritos (25%). As atividades nas quais mais o utilizavam eram na leitura (60%) e escrita (40%) em espanhol. As buscas ocorriam para a tradução (80%) e verificação da escrita correta das palavras (20%). Quanto ao critério de escolha para a compra de dicionário, 70% disseram que participavam da escolha, sendo que, dentre eles, 50% optavam pelo o que tinha mais palavras e 30% pelo o que a livraria oferecia. Do que mais sentiam falta em um dicionário bilíngue, 35% disseram que era de mais palavras e 25% de gírias.

Mediante a atividade aplicada, observou-se que os problemas referentes ao uso do dicionário foram provenientes dos dicionários utilizados e não de dificuldades apresentadas pelos aprendizes, pois, segundo Teixeira, pela faixa etária dos informantes, eles demonstraram bastante habilidade no uso do dicionário. Contudo, a autora não forneceu detalhes acerca das dificuldades encontradas pelos alunos durante a tarefa, bem como não foram expostos

detalhes sobre a estrutura das obras, uma vez que a autora não as analisou, mas somente as apresentou.

Gomes, D. (2006)

Gomes, D. (2006), em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre o uso de dicionários alemão-português/português-alemão na produção de textos escritos em uma instituição de ensino de língua alemã de Brasília-DF.

O objetivo geral da pesquisa foi verificar as causas das falhas na escolha de informações extraídas de dicionários bilíngues do par português-alemão/alemão-português durante a redação de textos em alemão como língua estrangeira. Como objetivos específicos, a autora buscou identificar os tipos de informações buscadas nos dicionários bilíngues pelos alunos para a produção de um texto escrito em alemão e analisar a relação entre os aspectos estruturais dos dicionários e as falhas nas buscas.

Para a coleta de dados, foram utilizados quatro instrumentos: 1) a redação dos alunos; 2) um pequeno protocolo produzido por esses mesmos alunos; 3) a análise da microestrutura dos dicionários utilizados por eles durante a produção de texto; 4) um questionário com duas questões a fim de verificar a opinião dos sujeitos sobre o uso do dicionário.

Os sujeitos de pesquisa, 80 alunos brasileiros dos níveis básico e intermediário do curso de alemão, classificados em nível I, nível II e nível III, foram acompanhados durante a produção de uma redação, sendo que cada aluno poderia escolher o dicionário com o qual trabalharia.

Dos dicionários utilizados durante a redação, predominaram o *Langenscheidt Taschenwörterbuch* (77, 5%) e, em segundo lugar, o *Michaelis Dicionário Escolar* (15%).

As informações buscadas nos dicionários bilíngues pelos alunos para a produção do texto em alemão compreendiam a pesquisa por equivalentes (74,46%), seguida da busca pela ortografia correta (7,84%).

Durante a produção textual, 6,86% das palavras usadas no texto foram procuradas no dicionário, visto que 94% das buscas foram bem-sucedidas.

Por meio das informações do protocolo escrito, a autora examinou os verbetes consultados para verificar a causa dos erros dos alunos, que foram diferenciados em falhas dos sujeitos e falhas dos dicionários. Além disso, as buscas foram dúvidas em buscas bem-sucedidas, malsucedidas, em parte bem-sucedidas e não classificáveis.

As buscas consideradas em parte bem-sucedidas estavam relacionadas geralmente às escolhas por equivalentes corretos, mas que de alguma forma não foram empregados de maneira adequada na redação. Quanto às falhas dos sujeitos, as buscas em parte bem-sucedidas se referiam a erros de ortografia, de gênero, de plural, de escolha da preposição em sintagmas ou verbos preposicionados, de acréscimo ou omissão de pronomes reflexivos e erros de declinação.

As buscas malsucedidas, por sua vez, compreendiam casos em que houve escolha de equivalentes inadequados para o contexto. A autora atribui os erros ao fato de o aluno não ter observado o elemento diferenciador (a exemplo de marcadores gramaticais, como substantivo, adjetivo, etc), ter consultado a entrada errada e não ter encontrado uma entrada existente.

No que se refere às falhas dos dicionários, a pesquisadora verificou que as buscas em parte bem-sucedidas ocorriam devido ao fato de que havia equivalente para o contexto, mas faltava alguma informação que o completasse. Houve casos em que o dicionário induziu os alunos ao erro ortográfico e outros em que a obra não informou que se tratava de uma palavra declinável. Ademais, expressões e locuções não constavam nos dicionários. Quanto às buscas malsucedidas, faltou equivalentes para o contexto e informações detalhadas sobre as acepções e, em minoria, a entrada era inexistente.

A respeito da opinião dos entrevistados sobre o dicionário, 92,5% afirmaram que o dicionário facilitou a execução da tarefa, principalmente no concernente ao vocabulário. Em número bem menor, alguns afirmaram que o dicionário facilitou as buscas por ortografia e gênero das palavras.

Com relação aos alunos, a autora concluiu que os aprendizes tiveram dificuldade em compreender as informações presentes no dicionário. Além disso, as buscas dos alunos foram em sua maioria sobre equivalentes e apresentaram falhas na escolha desses equivalentes; o que Gomes, P. (2006) explica ter acontecido devido à microestrutura dos dicionários, que disponibilizava um número insuficiente desses elementos, bem como de exemplos e colocações.

Höfling (2006)

Em sua tese de doutorado, Höfling (2006) buscou traçar um perfil de usuário de dicionários, bem como descrever e analisar o comportamento desse público durante uma tarefa em língua inglesa que envolvesse o dicionário.

Para sujeitos da pesquisa, foram selecionados 50 estudantes de graduação, do primeiro ao quarto ano do curso de Letras (habilitação em Língua Inglesa) de três faculdades/universidades; uma estadual, outra federal e a terceira, particular, na região de Araraquara (SP).

A primeira etapa compreendeu a aplicação de um questionário, tendo como propósito traçar um perfil dos usuários (dados pessoais como idade, instrução, profissão, etc) e verificar como eles consultavam os dicionários em língua estrangeira. Mais especificamente, buscou-se verificar o papel dos dicionários no dia-a-dia dos usuários, os objetivos que motivavam as consultas ao dicionário, a fim de investigar os aspectos que os usuários destacavam e valorizavam como fundamentais nos dicionários monolíngues, bilíngues e semibilíngue.

Mediante a análise do questionário, obteve-se o seguinte perfil sócio-educacional dos acadêmicos: um público jovem de indivíduos entre 18 e 25 anos de idade (69%), em sua maioria do sexo feminino (77%). Dos entrevistados, 66% estudaram em escola pública tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. A maior parte dos sujeitos (63%) declarou já estar inserida no mercado de trabalho, com profissões que nem sempre se relacionavam com a mesma área educacional que cursavam. A maioria dos estudantes (63%) das três instituições frequentava cursos particulares de inglês em escolas de idiomas, posto que 88% nunca viajaram ou fizeram cursos fora do país.

Com relação ao uso do dicionário, dentre as várias informações que Höfling colheu por meio do questionário, destacamos as seguintes:

- A maioria não dominava toda a terminologia dos dicionários para aprendizes, por exemplo, não sabia a diferença entre entrada e verbete, não conhecia o termo ‘referência cruzada’;
- Entre os dicionários monolíngues e bilíngues para falantes não-nativos, tinham preferência pelos bilíngues na maioria das atividades que realizavam dentro e fora da sala de aula;
- Possuíam mais dicionários bilíngues que monolíngues ou semibilíngue em casa;
- Os usuários apontaram como características mais importantes de dicionários monolíngues: definição completa e clara do item, exemplos, informações gramaticais, bem como sinônimos e antônimos. Entretanto, com relação aos dicionários bilíngues, os mesmos sujeitos também apontaram: definição clara e sucinta dos itens, exemplos, informações gramaticais, bem como formatos e tamanhos práticos;

- Situações em que não encontravam a unidade lexical que procuravam ocorria mais quando consultavam os dicionários bilíngues do que quando consultavam os monolíngues;
- A metade dos usuários que respondeu ao questionário afirmou que já pediu orientação aos seus professores para comprarem dicionários, e a maioria deles já recebeu alguma recomendação por parte de seus professores para a aquisição de dicionários;
- A maioria desses estudantes usuários nunca tinha participado de nenhuma aula explicativa sobre o uso do dicionário, mas considerava que uma aula desse tipo seria de grande ajuda para a consulta que realizavam nos dicionários;
- Quanto às informações que geralmente procuravam em dicionário monolíngues, a classificação que os usuários propuseram foi a seguinte: (1) Informações sobre uso; (2) Exemplos e grafia correta; (3) Pronúncia e explicação do significado; (4) Informações gramaticais; e (5) Expressões idiomáticas. Quanto às informações que geralmente procuravam em dicionários bilíngues: (1) Grafia correta; (2) Explicação do significado; (3) Equivalentes na língua materna; (4) Informações gramaticais e exemplos; e (5) Informações sobre uso.

Para verificar o comportamento dos acadêmicos no uso do dicionário, Höfling aplicou um protocolo verbal a 10 sujeitos (escolhidos aleatoriamente), o qual consistiu em os sujeitos verbalizarem o que pensavam durante uma tarefa de leitura em língua inglesa, sendo que durante tal atividade poderiam ser usados os dicionários que preferissem. O protocolo verbal buscou, em específico, confirmar as informações obtidas nos questionários e responder a questão: em que momento da leitura de um texto em língua estrangeira (cujo objetivo é a compreensão) o leitor/ usuário recorre ao dicionário e como ele o utiliza?

Sobre a segurança no uso do dicionário, os resultados variaram desde os sujeitos que apresentavam uma autonomia, consultando itens em dicionários, às vezes analisando o mesmo item em mais de um dicionário, aos que revelaram determinada dependência, pois tiveram uma dependência em relação ao contexto, com uso menos frequente do dicionário. Houve também os sujeitos que associavam a construção de significados pelo contexto ao uso do dicionário, assim como utilizavam a memória, pois conseguiam lembrar-se de momentos passados ou até mesmo de expressões ou itens já lidos no texto para entender algum trecho.

Segundo Höfling, poderia ser considerado que o uso do dicionário era parte das estratégias de leitura dos usuários investigados, uma vez que, nos questionários, afirmaram usar o dicionário e, quando colocados em situação de leitura de um texto em língua estrangeira, todos os sujeitos, alguns com mais frequência do que outros, de fato lançaram mão do dicionário em alguns momentos.

Ainda conforme a pesquisadora, os resultados apontaram que os usuários, em geral, não possuíam educação lexicográfica e estavam familiarizados somente com as categorias mais superficiais dos dicionários que usaram. Além disso, os próprios acadêmicos se consideraram incapazes de aproveitar todas as informações do dicionário que possuíam e consultavam.

Araújo (2007)

Araújo pesquisou o uso do dicionário nas aulas de língua inglesa de um centro de línguas localizado na cidade de Fortaleza (CE).

Os participantes compreendiam 16 alunos do 4º semestre do curso regular de inglês, no início do nível intermediário, cuja professora era a pesquisadora Araújo. A idade dos participantes era heterogênea, variando entre 16 e 50 anos:

- 8 adolescentes entre 16 e 19 anos;
- 8 jovens adultos entre 20 e 30 anos;
- 4 adultos entre 31 e 40 anos;
- 4 adultos entre 41 e 50 anos.

Quanto à escolaridade, a maioria dos participantes (9) cursou o Ensino Médio; seis (6) cursavam a universidade; seis (6) eram graduados; dois (2) eram pós-graduados e um (1) tinha um curso técnico. Inicialmente eram 24 participantes, mas com a evasão do curso, o número final passou para 16.

Para a coleta de dados, Araújo utilizou como instrumentos de pesquisa: a) questionário; b) teste (pré e pós); c) atividades com dicionário; d) análise de dicionário e e) entrevista.

Os objetivos do questionário aplicado aos alunos foram: 1) identificação dos sujeitos da pesquisa; 2) tipos de dicionários que conheciam e possuíam; 3) orientação e critérios de escolha desses dicionários; 4) quando e para que utilizavam o dicionário; 5) o que conheciam e o que buscavam no dicionário e as estratégias de busca; 6) o que devia conter um bom dicionário.

No início da pesquisa, Araújo aplicou um pré-teste para explorar o conhecimento dos alunos em relação ao dicionário. Durante o teste os informantes podiam utilizar o dicionário monolíngue *MacMillan Essential Dictionary – For Learners of American English* (MED-FLAE) e, em casos de dúvidas, recorriam ao dicionário bilíngue que possuíam, a saber:

Longman Dicionário Escolar: Inglês-Português/Português-Inglês e Dicionário Oxford Escolar: Para Estudantes Brasileiros de Inglês.

Com a análise do MED-FLAE, a pesquisadora verificou, dentre outros aspectos, que a obra apresentava os homônimos em diferentes entradas, com suas definições e possíveis acepções, suas expressões de uso coloquial, bem como outras palavras da mesma família, além de um número acentuado de exemplos.

Durante as aulas subsequentes, Araújo ministrou um minicurso e trabalhou diversas atividades com os alunos com o fito de levar os participantes a conhecer e a manusear o dicionário de forma adequada, sendo que o dicionário utilizado também foi o MED-FLAE.

Na última aula do curso, foi aplicado o teste posterior, o mesmo aplicado para o pré-teste, para avaliar se os participantes tinham desenvolvido suas habilidades de uso do dicionário. Imediatamente após, os alunos responderam mais um questionário.

Além disso, Araújo entrevistou os informantes para averiguar o conhecimento dos alunos sobre o dicionário, a fim de validar as informações obtidas com as respostas dos testes e questionários, de investigar que estratégias os aprendizes utilizaram para completar as tarefas e de colher comentários sobre o interesse dos aprendizes pelo dicionário e por sua utilidade como material didático em sala de aula.

Mediante a análise e comparação dos dados obtidos por meio dos testes, questionários, e entrevistas, Araújo verificou que muitos dados se confirmam nos três instrumentos.

Conforme os resultados obtidos, os participantes possuíam somente o dicionário bilíngue da língua inglesa e não conheciam o dicionário monolíngue, no entanto, após as atividades utilizando o dicionário monolíngue, os participantes passaram a dar preferência a esse tipo de dicionário. As dificuldades que os alunos tiveram para responder os testes ocorreram por falta da orientação de uso do dicionário, uma vez que somente três informantes responderam que haviam recebido orientação de uso do dicionário. No que se refere ao critério de escolha do dicionário, os informantes consideravam, primeiramente, a obra com o maior número de palavras e, em segundo lugar, o preço. As atividades nas quais os participantes mais utilizavam o dicionário eram a tradução e a leitura. Ademais, os alunos revelaram que com as orientações lexicográficas recebidas durante as aulas, a tarefa de responder o teste se tornou mais fácil.

Por fim, de acordo com as próprias palavras de Araújo, os participantes apresentaram um melhor desempenho com o uso do dicionário ao final do semestre e da pesquisa, nos vários aspectos mencionados por eles: busca de informações com mais eficiência,

selecionando aquelas que atendam as suas necessidades; nos aspectos referentes ao conhecimento linguístico, como na aprendizagem de vocabulário e nos aspectos relacionados à análise e avaliação de um bom dicionário.

Battisti et al. (2008)

Battisti et al. realizaram um artigo com o propósito de relatar um trabalho que teve como objetivo verificar como os professores faziam uso do dicionário ou instruíam seus alunos para sua utilização.

A pesquisa foi realizada em Caxias do Sul (RS), em 2008, com 30 professoras. O perfil da maioria das entrevistadas era: professoras de escola pública; lecionavam para o Ensino Fundamental II; todas graduadas (a maioria com graduação até 1995); sendo 54 % professoras de Língua Portuguesa.

Por meio das respostas às perguntas, no que se refere à postura das professoras, foi observado que: a) todas solicitavam/estimulavam seus alunos ao uso do dicionário em sala de aula; b) as obras mais utilizadas foram o *Aurélio* e o *Luft*; c) a maior quantidade de dicionários no acervo da escola era de dicionários recomendados pelo MEC; d) as atividades com o uso do dicionário predominantes foram: interpretação de texto, vocabulário e ortografia; e) grande parte dos alunos tinha problemas quanto à localização das palavras na obra, porém, ao contrário, em outra pergunta, 18% das respostas apontaram que os alunos não tinham dificuldade alguma para utilizar o dicionário; f) os professores não tinham conhecimento da indicação de dicionários pelo MEC; g) 60 % diziam não terem recebido formação acadêmica para uso pedagógico do dicionário; h) as professoras (exceto uma delas) declararam não terem dificuldades em usar o dicionário; i) os tipos de dicionários que as professoras possuíam em casa coincidiam com os utilizados em sala de aula: *Aurélio* e *Luft*.

Após a análise das respostas do questionário, os autores ainda esboçaram duas propostas de trabalho com verbetes; uma voltada à leitura e outra à produção textual.

Nas considerações finais, os autores ressaltaram a importância de o licenciando dispor de orientações sobre o dicionário para que eles possam, futuramente, fazer uso pedagógico do dicionário em sala de aula nas diversas disciplinas escolares.

2.2.3 Pesquisas sobre o uso do dicionário em Mato Grosso do Sul

Dargel (1999)

Dargel (1999) não pesquisou diretamente o uso do dicionário, ela diagnosticou o modo como se processava o ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa e, dentro dessa pesquisa, analisou o uso do dicionário.

O público investigado constitui-se de professores e alunos de quatro escolas públicas e uma privada da cidade de Naviraí (MS). Para a coleta dos dados, a pesquisadora elaborou dois questionários, um voltado aos aprendizes e outro aos docentes.

Segundo os professores, eles sempre levavam o dicionário para a sala de aula; incentivavam o uso do dicionário; o uso acontecia durante as aulas, mas, quando questionados sobre os recursos que utilizavam em sua prática pedagógica, somente uma minoria citou o dicionário. Os professores julgavam que seus alunos possuíam dicionário e sabiam usá-lo, sendo que as buscas ocorriam em grande parte quando queriam saber o significado de uma palavra nova. Quando os alunos esqueciam os dicionários, os docentes emprestavam os da biblioteca da escola, que, conforme eles, eram insuficientes.

Com relação aos discentes, eles consideravam que sabiam usar o dicionário - que consistia em procurar palavras em ordem alfabética -; todos tinham e gostavam de usar o dicionário; a maioria os levava para a escola, mas, contrariamente, a obra não estava presente em todas as aulas.

Dargel detectou divergências entre os discursos do professor e do aluno. Apesar de todos os professores terem afirmado que sempre levavam o dicionário para a sala, os alunos não demonstraram familiaridade no seu uso e não souberam responder se seus professores levavam o dicionário. Ademais, o incentivo ao uso não era constante; nem todos os alunos possuíam dicionários e nem todos sabiam usá-los.

Conforme Dargel (1999, p. 49), diante da realidade pesquisada, conclui-se que “o dicionário não é devidamente explorado durante as aulas de língua portuguesa” do Ensino Fundamental, o que poderia dificultar o desenvolvimento lexical dos alunos.

Vital (2006)

A fim de averiguar os tipos de relações que se estabelecem entre o consulente (professor ou aluno) e o dicionário, Vital (2006) pesquisou o uso do dicionário em aulas de Língua Inglesa de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas de Campo Grande (MS).

Para a constituição do *corpus*, Vital elaborou dois questionários, um voltado aos professores e o outro aos alunos. Após identificar quais os dicionários de maior frequência de uso no universo pesquisado, a autora analisou-os sob uma perspectiva lexicográfica. Como hipótese, Vital trabalhou com a de que haveria diferença entre o ensino público e o privado no que concerne ao uso do dicionário.

Com relação aos alunos, eles não utilizavam obras adequadas às suas necessidades como aprendizes de língua estrangeira, posto que sua familiaridade com as obras era razoável. A maior parte dos discentes citou que a função do dicionário é: “fonte de significados das palavras”. Após a busca pelo significado, a ortografia foi a informação mais requisitada. Dentre as atividades que envolvem o uso do dicionário, a tradução predominou. Com relação à porcentagem de alunos de 5ª e 8ª séries que possuem um dicionário de inglês de uso pessoal, houve uma divergência entre a escola pública e a privada: 61,2% e 69,7% em escola pública em 89,5% e 95,1% em escola particular. O fator socioeconômico influenciou não só o número de obras, como também a qualidade, pois os dicionários da escola pública eram impressos em materiais de preços mais acessíveis.

No que se refere aos professores, 94,8% afirmaram possuir um dicionário de inglês de uso pessoal, mas apenas 25,6% relataram dispor de mais de uma obra, ademais, 25 % dos docentes não conseguiram mencionar o nome do dicionário. A tipologia mais utilizada foi a bilíngue, 64%, o que revela que tanto professores como alunos fazem uso do mesmo tipo de obra, geralmente destinada a aprendizes em fase inicial de aprendizagem. Quanto à definição de dicionário, predominaram: “material de apoio” (38,4%) e “fonte de consulta” (23%). Dentre os momentos em que a obra lexicográfica pudesse ser útil ou necessária, as maiores porcentagens foram: para “tirar-dúvidas” (25,6%) e “leitura” (17,9%). As dificuldades dos alunos no uso do dicionário se residiram na quantidade insuficiente de obras (56%), assim como na inaptidão dos educandos para manusear o material (46%).

Os resultados das análises evidenciaram que não havia uma diferença significativa entre os sistemas público e privado de ensino, uma vez que ambos adotavam pedagogias similares no uso do dicionário. Com relação aos professores, apesar de esses profissionais acreditarem que o dicionário poderia contribuir para o ensino de língua inglesa, poucos relataram terem desenvolvido atividades com seu uso. Ademais, somente 37% dos docentes afirmaram terem recebido durante a graduação orientações sobre como usar o dicionário no ensino de Língua Inglesa. Observou-se também que faltou uma formação progressiva dos discentes, de uma série a outra, enquanto consulentes, uma vez que eles não se demonstraram

proficientes no uso do dicionário. Vital (2006) atribuiu esses resultados, em parte, à visão de que competência lexical que enfatiza o significado na aquisição do vocabulário, sem dar atenção aos outros aspectos de uma palavra possíveis de serem trabalhados. Tendo em vista os problemas identificados, a pesquisadora ressaltou a importância de o ensino do uso do dicionário passar a fazer parte das aulas de Língua Inglesa, a fim de desenvolver as habilidades dos estudantes como consulentes.

Fagundes (2008)

Em 2008, em um trabalho de conclusão de curso de Especialização, decidimos investigar o uso do dicionário nas aulas de Língua Inglesa das escolas públicas de Cassilândia (MS), em específico as escolas estaduais. Aproveitamos o momento para ressaltar que foi a partir dos resultados desse trabalho de Especialização que elaboramos, inicialmente, a presente pesquisa de Mestrado, no entanto, com o acesso a outras informações sobre o tema e referentes à realidade de Mato Grosso do Sul (as quais aqui também relatamos), encontramos outras fontes para justificar nosso trabalho.

Foram pesquisadas apenas duas das três escolas estaduais, pois a única professora de inglês dessa terceira escola era também a autora da pesquisa, desse modo, para que tal fato não influenciasse nos resultados, decidimos não incluí-la. Os sujeitos da pesquisa foram 103 alunos dos 9º anos e seus respectivos professores de Língua Inglesa, que totalizavam três.

Elaboramos dois questionários, um para os alunos e outro para os professores. O dos alunos objetivou verificar seu conhecimento a respeito de dicionários e o uso que faziam dessas obras. O dos professores investigou se os dicionários estavam presentes durante as aulas de Língua Inglesa e, em caso afirmativo, em que tipos de atividades eram utilizados.

Mediante a análise do questionário dos alunos, observamos que eles afirmavam, em sua maioria, que possuíam dicionários, mas nem sempre os levavam para as aulas. Além do mais, consideravam que sabiam usar o dicionário (que ele estava organizado em ordem alfabética) e a tradução era a atividade na qual mais o utilizavam. Quando perguntados se gostavam de usar o dicionário, a maioria respondeu que sim, posto que se sentiam mais motivados a usá-lo por terem suas dúvidas sanadas e pelo prazer da descoberta de palavras novas. Contraditoriamente, oitenta e quatro alunos disseram não terem dificuldade nenhuma em usar o dicionário, porém, o número de alunos que conseguiam encontrar o significado que procuravam foi inferior a oitenta e quatro. No que tange ao trabalho do professor, os discentes relataram que a atividade predominante com o uso do dicionário se resumia à tradução de

textos, além disso, uma quantidade significativa de alunos respondeu que as professoras levavam o dicionário para a sala de aula “quando era preciso”.

Quanto ao questionário dos docentes, todas as professoras mencionaram vários recursos utilizados em suas aulas, porém, apenas uma citou o dicionário. Contraditoriamente, uma professora respondeu que utiliza o dicionário em suas aulas e outras duas disseram que o usam às vezes. Duas das professoras consideraram bom/satisfatório o trabalho que realizavam com as obras lexicográficas, posto que o incentivo do uso do dicionário acontecia por meio de traduções e trabalhos com textos. Duas das professoras comentaram que a maioria dos alunos não possuía dicionário, porém a escola os fornecia. Nos momentos em que a professora e/ou seus alunos esqueciam os dicionários, uma das entrevistadas revelou preferir passar uma lista de vocabulário na lousa. As atividades descritas que envolviam o uso do dicionário se resumiam à tradução. Embora todas as professoras tenham respondido que explicavam aos alunos a organização de um dicionário, ainda catorze dos cento e três alunos não sabiam como usá-lo e três disseram saber mais ou menos. Outra dificuldade dos docentes se referia à escolha da melhor definição para uma palavra, dentre as várias que o dicionário fornecia.

Os resultados das análises evidenciaram que o dicionário não está presente em todas as aulas de Língua Inglesa. Como é impossível prever os momentos que os alunos precisarão do dicionário, ele deveria estar sempre presente nas aulas. A explicação que os professores mencionaram fornecer aos aprendizes sobre o uso e a organização do dicionário não era satisfatória, uma vez que o conhecimento dos alunos a respeito da obra se mostrou restrito. A tradução apareceu como a atividade que mais acontecia durante as aulas, por esse motivo, constatamos a necessidade de haver outros tipos de atividades com o uso do dicionário para poder explorá-lo no máximo que ele tem a oferecer.

Ratund (2011)

Ratund (2011), em sua dissertação de Mestrado, visou levantar dados sobre o uso do dicionário e a formação do professor em relação à pedagogia lexicográfica dos professores estaduais de Língua Inglesa do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul.

A coleta dos dados ocorreu por meio de um questionário fechado, subdividido em três fases: identificação, formação acadêmica e uso do dicionário. Os profissionais entrevistados consistiram de professores efetivos de Língua Inglesa da escola estadual com o maior número de alunos no Ensino Fundamental. Os municípios selecionados foram Aquidauana, Campo

Grande, Corumbá, Dourados e Três Lagoas, onde se localizam Cursos de Licenciatura em Letras (habilitação Português/Inglês) - campus da UFMS.

O perfil dos entrevistados era composto de professores, em sua maioria, pertencentes ao sexo feminino (79%), com idade entre 31 e 40 anos (46%) e 26 a 30 anos (33%), posto que o tempo de atividade docente da maior parte dos entrevistados (63%) variou entre 6 a 15 anos.

Com relação à formação acadêmica, 90 % possuíam habilitação em inglês, 36% se graduaram de 2001 a 2005 e 19% de 1996 a 2000 e metade dos informantes frequentou instituições privadas.

No que concerne ao uso do dicionário, todos afirmam possuírem tal obra lexicográfica. Dentre os motivos que os levaram a adquiri-la, predominaram “por conta própria” (66%) e “sugestão de um professor durante a formação” (26%). 67% revelaram ter o hábito de consultar o dicionário para estudo próprio, tendo 87% já acessado dicionários eletrônicos. Quando questionados se liam as páginas de introdução do dicionário, nas quais contém esclarecimentos sobre como usar o dicionário, 73% responderam que sim, visto que, segundo 70%, essas páginas os ajudavam a compreender as informações que tem no dicionário. Dentre os que responderam que não, 27% justificaram que iam direto à palavra que procuravam. Grande parte das consultados no dicionário acontecia em busca da definição (84%), tradução (61%) e da pronúncia (70%) de palavras. Durante sua formação de docente, somente 67% tiveram alguma instrução de como usar o dicionário, visto que para 27% ela ocorreu por meio de alguma disciplina curricular. No que se refere à importância dos professores de Língua Inglesa serem instruídos sobre como usar o dicionário, 64% consideraram muito importante e 34% importante. Os entrevistados, 94%, relataram, ainda, que as escolas possuíam dicionários impressos para serem usados com os alunos nas aulas de Língua Inglesa. A quantidade de obras, conforme 73% dos professores, era superior a 10, posto que segundo 91%, em sua maioria pertenciam ao tipo bilíngue (Inglês/Português - Português/Inglês). Ao preparar as aulas, 93% dos professores incluem o uso do dicionário. As atividades predominantes eram voltadas ao vocabulário, leitura, escrita, e tradução. Dos docentes, 96% recomendavam que seus alunos comprassem um dicionário, com relação aos alunos, 86% já trabalharam com o dicionário eletrônico nas aulas de sala de tecnologia. A maioria dos professores, 53%, não conhecia o manual *Dicionários em sala de aula*, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), no entanto tinham interesse em conhecê-lo; outros 34% sugeriram que o MEC elaborasse um manual semelhante para o ensino de inglês. Embora 3% terem afirmado serem contra o uso de dicionários na sala de aula, justificaram que talvez não sabiam usar o

dicionário em sala (1%), ou mesmo porque, de acordo com os métodos adotados, nem sempre havia espaço para que o aluno utilizasse o dicionário (1%). Dentre os que eram a favor, apresentaram os seguintes motivos: a) para adquirir autonomia dos educandos (33%); b) é uma ferramenta valiosa no ensino da língua estrangeira (24%).

Segundo Ratund (2011), os dados coletados revelaram que os professores usavam o dicionário em sala de aula; consideravam importante seu uso e o utilizavam em atividades destinadas à pronúncia, tradução e busca pelo significado de palavras. Além do mais, Ratund salientou que a pesquisa evidenciou a necessidade de haver capacitações ou tópicos sobre Lexicografia Pedagógica, sobretudo porque a maioria dos professores considerou esse tipo de informação importante tanto para os docentes quanto para os discentes, além de terem manifestado interesse em conhecer mais sobre Lexicografia.

3. O USO DO DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO

Neste capítulo, apresentaremos uma visão sobre o ensino de vocabulário e sua importância no ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo no de língua estrangeira. Além disso, discutiremos sobre o uso do dicionário, em específico o bilíngue, nas aulas de Língua Inglesa e como o seu uso eficaz pode contribuir para o ensino de vocabulário.

3.1 Ensino de vocabulário de Língua Inglesa

Para que possamos discutir sobre o ensino de vocabulário, é importante estabelecermos, primeiramente, uma diferença entre aquisição e aprendizagem. Segundo Leffa (1988, p. 212-213),

entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua.

Com base no exposto, trataremos das questões concernentes à aprendizagem de língua estrangeira, especificamente à de língua inglesa no contexto escolar.

Tendo em vista a relação entre língua materna e língua estrangeira - principalmente na etapa inicial da aprendizagem, quando o aprendiz ainda se encontra em contato muito mais com sua língua materna -, iniciaremos a discussão com algumas considerações acerca da aquisição lexical de língua materna para então passarmos para as questões da aprendizagem de língua inglesa.

Haja vista que “o tesouro vocabular da língua se expande continuamente” (BIDERMAN, 1981, p.138), um indivíduo deve estar em constante aquisição lexical. Apesar de nunca conseguir atingir a totalidade do léxico, pois encontra em todo o decorrer de sua vida palavras desconhecidas (REY-DEBOVE, 1984, p.57), o indivíduo pode expandir seu vocabulário. Ao ampliar esse conhecimento vocabular, conseqüentemente, ele colabora para a ampliação de sua competência comunicativa, e, com isso, suas chances aumentam de comunicar-se mais efetivamente.

A aquisição lexical de língua materna é um processo contínuo e incessante. Ele se inicia ainda na família, com quem a criança aprende informalmente os aspectos gramaticais e lexicais da língua. Quando chega à escola, o indivíduo já traz consigo esse conhecimento,

entretanto, mesmo quando terminar seus estudos escolares, no decorrer da vida, o indivíduo ainda encontrará novas palavras que serão incorporadas ao seu léxico individual, resultado de uma aquisição vocabular informal, incessante, e diferente do modo como acontece na escola, que fornece um aprendizado formal, seguindo uma determinada metodologia.

Ao discorrermos acerca de vocabulário, esse pode pertencer a qualquer área, não necessariamente à língua materna, ou seja, há também o vocabulário de língua estrangeira, Geografia, História, Filosofia, etc. Porém, como nosso trabalho é voltado à Língua Inglesa, iremos nos ater mais às particularidades dessa disciplina no que se refere ao contexto escolar.

Além disso, é importante retomarmos os conceitos discutidos sobre vocabulário passivo e ativo expostos no Capítulo I. Paiva (2004) entende que o “vocabulário produtivo é aquele que é adquirido e usado pelo aprendiz e o passivo ou receptivo é aquele que ele reconhece, apesar de não usar”. Sendo assim, o papel da escola será de ampliar o vocabulário passivo do aluno e garantir que ele se efetue para que passe, então, a compor seu vocabulário ativo.

Quando o aluno é apresentado a uma língua estrangeira, ele passa por um processo de reconhecimento de um alfabeto, fonética, gramática e ortografia distintos de sua língua materna. Ademais, o ensino de vocabulário de língua estrangeira se difere do de língua materna no sentido de que no primeiro os alunos são levados a conhecer, inicialmente, as palavras mais correntes, do dia-a-dia, até as mais complexas e de frequência menor, ao passo que no ensino de língua materna, o aluno já traz consigo uma variante, cabe à escola acrescentar uma outra variante, denominada padrão, para que ele amplie seu conhecimento lexical e possa se comunicar efetivamente em variadas situações de comunicação, desde as mais informais até as mais formais. Embora haja essas diferenças no ensino de tais línguas, a língua estrangeira permitirá “aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis” (BRASIL, 1998, p. 28).

Na vida escolar, é no Ensino Fundamental que os alunos se deparam com mais lições de vocabulário, uma vez que ainda se encontra na etapa inicial do estudo de uma língua estrangeira e necessitam possuir um vocabulário satisfatório para que deem conta de atividades como leitura, produção de textos, e aprendizagem gramatical. Porém, é importante que o ensino do vocabulário na escola não ocorra por meio do uso de unidades lexicais “soltas”, descontextualizadas, mas sim que elas estejam relacionadas com um texto fonte, base para que esse ensino se efetue, uma vez que “as palavras só adquirem sentido pelo

envolvimento das coisas, gestos e demais palavras que as acompanham” (GENOUVRIER, PEYTARD, 1973, p. 312), e que, segundo a noção de valor proposta por Saussure (2004), o significado das palavras é dado na relação, baseada no contraste, que elas estabelecem umas com as outras. A importância dos textos reside, também, no fato de que fenômenos linguísticos tais como polissemia e homonímia se resolvem nesse lugar. É a ele que recorreremos para verificarmos se a lexia foi empregada com esse ou aquele sentido. Ademais, é só por meio do texto que podemos identificar um sentido conotativo, irônico, sarcástico, cômico, no uso das unidades lexicais.

Contudo, enfatizar o contexto não implica em afirmarmos que a lexia por si só é destituída de um sentido em si mesma, como uma

embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou. (LEFFA, 2000, p. 21).

Do contrário, seria asseverar que os dicionários trabalharam com unidades “vazias”, o que não procede. Entendemos que a elas por si só possuem um sentido, mas que esse se completa no texto, na relação que as lexias estabelecem entre si.

Com base no exposto, inferimos que quando o ensino do vocabulário ocorre de maneira apropriada, ele garante que os alunos ampliem seu conhecimento lexical e possam compreender mais e melhor a outra língua, além de terem à sua disposição mais opções de escolha ao se comunicarem. Ademais, a aprendizagem de língua estrangeira lhes proporciona a abertura para novos conhecimentos, sobre a cultura e demais aspectos de um outro povo.

3.2 Ensino de vocabulário de Língua Inglesa: o dicionário em foco

Segundo Rey-Debove (1984, p. 45), “*aprende-se uma língua estrangeira com um dicionário e uma gramática*”; sendo que no primeiro material encontramos as palavras, e no segundo, as regras que as regem. É sabido da grande importância da gramática para o ensino/aprendizagem de línguas, no entanto, tendo em vista o foco do trabalho, direcionaremos as questões ao uso do dicionário e como esse material pode colaborar para o ensino/aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira.

A relação entre o uso do dicionário e o ensino do vocabulário se dá mutuamente: ao consultar o dicionário, o consulente pode aprender palavras novas; ao estudar novos vocábulos, o dicionário é um recurso que auxilia e facilita esse aprendizado.

Diante desse quadro, o dicionário aparece como um recurso pedagógico que deve sempre acompanhar o aprendiz durante a aprendizagem lexical, para que ele possa consultá-lo quando necessário. Além do mais, se o professor tiver dado boas orientações a seus alunos sobre o uso do dicionário, os educandos poderão adquirir sua independência e, em momentos que o professor não puder auxiliá-lo, recorrerão sozinhos ao dicionário em busca de sua dúvida, pois

naturalmente, o professor não tem condições de prever que palavras serão objeto das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostumá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz. (ILARI, 1992, p. 59).

Contudo, há ainda alunos que não são proficientes no uso do dicionário, tanto porque não receberam instruções a esse respeito como porque não lhes foi inculcado o hábito do uso dentro e fora do âmbito escolar. Isso gera problemas quanto ao uso do dicionário, os quais, por consequência, podem acarretar em problemas na aquisição lexical, pois um aluno que não tem um conhecimento satisfatório sobre a macro e a micro estrutura de um dicionário, que faz dele um uso limitado, deixa de aproveitar as diferentes informações que a obra oferece. Ademais, conforme Leffa (2011, p. 127), “o dicionário é importante como objeto de estudo, mas deve estar integrado ao texto e às necessidades do aluno, tanto no momento da leitura quanto no da escrita”.

O papel do aluno será, nesses momentos, de sujeito ativo no processo de significação. Nos casos em que um dicionário bilíngue fornece diversos correspondentes sinonímicos para uma determinada palavra, o usuário será o responsável por selecionar aquele que mais bem se aplica ao contexto trabalhado.

Sobre aprendizagem lexical, Gomes, P. (2011, p. 147) assevera que,

de forma prática, a apreensão do léxico, com base na consulta ao dicionário, poder ser esquematizada assim: **encontrar uma palavra → entender o significado da palavra → aprender a usar a palavra → usar a palavra.**

Além disso, “o falante que sabe usar corretamente uma palavra é capaz de esclarecer seu sentido e, em situações concretas, de precisar seu significado” (ILARI, 1992, p. 48). Com isso, não basta simplesmente o aluno consultar a palavra, entendê-la e saber empregá-la, ele deve, por fim, colocá-la em uso, pois dessa forma ela passará a fazer parte de seu vocabulário ativo, conseqüentemente, ampliando-o.

Para que o ensino de vocabulário ocorra de forma adequada e suficiente, de acordo com o Leffa (2000, p. 39), é preciso haver:

(1) seleção do vocabulário a ser aprendido; (2) seleção dos textos a serem usados [...]. Vocabulário e texto andam sempre juntos, atrelados a uma determinada área de conhecimento; um texto sobre química não vai usar o vocabulário das ciências sociais.

A seleção do vocabulário vai depender do nível de aprendizagem no qual o aluno se encontra, sendo assim, o professor, conhecendo bem seus alunos, saberá avaliá-los e verificar o conhecimento vocabular que eles possuem e o que ainda tem que aprender. Para iniciantes, o vocabulário estudado abrangerá, em sua maioria, itens lexicais simples (nomes de animais, dias da semana, frutas, estações do ano, etc) com o intuito de os educandos se familiarizarem com a outra língua e adquirirem um vocabulário básico. Em um nível mais avançado, o professor se encarregará de incluir nas atividades um número maior de aspectos da língua que mais geram dúvidas, como verbos frasais e expressões idiomáticas, no caso da língua inglesa.

Para a escolha dos textos (orais ou escritos), levando em conta alunos em fase inicial de aprendizagem de língua estrangeira, quando ainda estão muito familiarizados com sua língua materna, os PCN³⁷ (BRASIL, 1998, p. 74) sugerem que sejam usados (as)

- pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias;
- entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

Apenas alguns exemplos de gêneros textuais que podem ser utilizados foram arrolados nesse documento, no entanto, dada a quantidade imensurável de gêneros textuais existentes, o professor terá a liberdade de optar por esses ou mesmo escolher outro(s) que julgue mais apropriado(s) a seus objetivos.

Com base nos objetivos de nossa pesquisa, acrescentamos um outro item à lista de Leffa (2000, p. 39): o uso do dicionário. A esse respeito, Gomes, P. (2011, p. 147) assevera:

uma metodologia eficaz para o uso do dicionário escolar em sala de aula precisa considerar três mecanismos, pelo menos [...]:
(1) estratégias e atividades específicas para o uso da obra;
(2) criatividade na consulta e no emprego do conhecimento adquirido e
(3) ludicidade.

³⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quando o professor planeja sua aula, ele determina o conteúdo a ser aplicado, os objetivos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Para que isso ocorra, são elaboradas atividades para que ele garanta os resultados almejados. No entanto, elas não são as mesmas para todas as salas, pois o que obteve êxito com um grupo de alunos pode não obter com outro, tendo em vista o caráter heterogêneo dos educandos. Desse modo,

cabe ao professor diferenciar as atividades quanto ao nível linguístico dos aprendizes (básico, intermediário e avançado); quanto à idade (crianças, adolescentes e adultos); quanto ao contexto educacional (ensino fundamental, médio, superior e para as escolas de idiomas) e, finalmente, quanto ao número de aprendizes, isto é, o professor tem que levar em conta o tamanho da classe e a possibilidade de formação de grupos de trabalho ou de trabalho individual. Com todo o contexto diversificado de atividades com dicionários em sala de aula em mente, o professor pode selecioná-las adequadamente para o perfil específico e singular de cada classe de aprendizes. (HÖFLING et al., 2004, p. 04).

Com relação aos conteúdos a serem trabalhados, os autores supracitados sugerem algumas metodologias para o desenvolvimento do vocabulário nas aulas de língua estrangeira:

a) trabalhar com redes semânticas – apontar, nos textos, as relações entre os termos e verificar as semelhanças e distinções referentes à língua materna, utilizando o dicionário sempre que faltar o equivalente adequado; b) relacionar os elementos sinônimos e antônimos – descobrir sua importância na argumentação dos textos e verificar se o dicionário apresenta essa categoria nos verbetes; c) verificar a parte morfológica da língua – fornecer elementos que facilitem a compreensão de palavras, mesmo que estas não estejam na nomenclatura do dicionário; d) trabalhar com a questão dos cognatos e “falsos cognatos” – fazer os alunos trabalharem concretamente com o material. O dicionário fornece as respostas. (Höfling et al., 2006, p. 62).

Isso não implica em considerar que quando se elege uma atividade, conseqüentemente, excluem-se as outras. De acordo com os objetivos do professor, é possível serem trabalhados dois ou mais itens concomitantemente, como a combinação de atividades de sinonímia e/ou homonímia com o desenvolvimento de vocabulário, por exemplo.

Ainda a esse respeito, conforme Parreira da Silva (2011, p. 125), é necessário que o professor busque “ir além das possibilidades que o programa curricular oferece; tendo discernimento para saber como, para que público e quando deve propor novas atividades”.

3.2.1 Plano Nacional do Livro Didático/ Dicionários³⁸

O PNLD/Dicionários é uma iniciativa do governo Federal, em específico do Ministério da Educação (MEC), para a seleção e avaliação dos dicionários de Língua Portuguesa a serem distribuídos às escolas públicas.

Com base nas obras aprovadas na primeira versão do Plano, em 2006, o MEC lançou, no mesmo ano, a publicação *Dicionários em sala de aula*, que versa sobre a relação léxico-dicionário, a origem dos dicionários e a relação dicionário e ensino do vocabulário. Esse material se destina a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e apresenta propostas de como usar tais dicionários em sala de aula. Entretanto, não foi realizado um trabalho posterior, juntamente com os professores, para que lhes fosse apresentada a obra. Situação preocupante, pois eles são os agentes, isto é, aqueles que farão com que as ideias ali presentes sejam colocadas em prática.

O PNLD/Dicionários (2012) disponibilizou obras de língua portuguesa tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Assim como no PNLD/2006, o programa publicou uma obra intitulada *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*, a fim de auxiliar o professor em suas atividades com os dicionários selecionados em sala de aula.

Ainda não foi desenvolvida uma política para os dicionários de língua estrangeira, por esse motivo, as escolas públicas não os recebem. Caso elas queiram possuir esse material, tem que utilizar parte de uma das verbas recebidas para efetuar a compra. Outro recurso é pedir que cada aluno adquira seu próprio dicionário e o traga a cada aula.

Dada a importância conferida aos dicionários de língua portuguesa, compreendemos que os de língua estrangeira possuem igual valor, uma vez que essas disciplinas compõem, de igual maneira, o currículo escolar, sendo assim, por que ainda não há uma política voltada ao dicionário de língua estrangeira? Os editais dos PNLD 2014 e 2015 já estão disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³⁹, no entanto não contemplam obras lexicográficas de língua estrangeira.

Apesar de tudo, a língua estrangeira vem conquistando um espaço nos programas do governo federal aos poucos, a citar a inclusão do livro didático dessa disciplina no PNLD 2011.

³⁸ Doravante PNLD/Dicionários

³⁹ <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>

3.2.2 Critérios para a avaliação de dicionários bilíngues

Para que o dicionário possa cumprir sua função de importante recurso didático no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é necessário que os aprendizes tenham à disposição um bom dicionário, que possa suprir suas necessidades e que lhes forneça riqueza tanto na quantidade quanto na qualidade de informações. Desse modo, é esperado que o professor esteja capacitado a orientar seus alunos sobre qual obra comprar, considerando os objetivos e o perfil do usuário.

De início, desmistifiquemos algumas crenças que circundam os dicionários bilíngues: “a. um dicionário bilíngue resolve todas as dúvidas que seu consulente pode ter; b. todo dicionário bilíngue é exatamente igual a seus concorrentes; c. número de palavras significa qualidade” (DAMIM; MIRANDA, 2005).

Haja vista que o dicionário representa uma parte do léxico, isto é, não o recobre em sua totalidade, é possível que um consulente procure por algumas entradas e não as encontre. Ademais, visto as muitas e variadas informações que os dicionaristas podem fornecer ao usuário, pode acontecer a exclusão daquelas que farão parte da dúvida do consulente. Daí a importância de o usuário ter a possibilidade de consultar diferentes obras em busca da solução de sua dúvida.

Apesar de os dicionários bilíngues estarem reunidos dentro da mesma tipologia, a bilíngue, um não será igual ao outro, pois durante a elaboração, cada obra seguiu os critérios determinados pelo lexicógrafo ou dicionarista responsável pelo trabalho. Essas disparidades são relevantes na medida em que um completa o outro, uma vez que um dicionário não dá conta de todas as dúvidas de todos os seus usuários. Por outro lado, é relevante também que cada dicionário garanta, no mínimo, um padrão lexicográfico do início ao fim da obra.

Além disso, o material deve garantir uma quantidade satisfatória de entradas e informações a seu consulente, mas com atenção ao fato de que a qualidade de informações é mais importante do que sua quantidade. Desse modo, desmistifica-se a ideia de que extensão da nomenclatura é sinônimo de qualidade.

A fim de auxiliarmos os professores na tarefa de analisar os dicionários bilíngues, discutiremos sobre as propostas de alguns autores.

A escolha de um dicionário bilíngue pode acontecer com base na função que ele exercerá (compreensão, produção textual) e no seu público-alvo (estudantes, universitários, tradutores, etc). Conforme Duran e Xatara, essas informações se relacionam e organizam do seguinte modo:

DICIONÁRIOS BILÍNGUES	Público-alvo: falantes de inglês	Público-alvo: falantes de português
Função codificar	1 Direção: inglês-português	2 Direção: português-inglês
Função decodificar	3 Direção: português-inglês	4 Direção: inglês-português

Quadro 2 – Função e direção de dicionários bilíngues (Duran; Xatara, 2007a, p. 313)⁴⁰

Caso a tarefa a ser realizada seja a tradução de um texto da língua inglesa para a portuguesa, a direção do dicionário utilizado é “inglês-português”. Por outro lado, se a tarefa for a versão de um texto em língua portuguesa para a inglesa, a direção do dicionário é “português-inglês”. Como há várias obras disponíveis no mercado que fornecem as duas direções, ou seja, são bidirecionais, não será necessária a obtenção de duas obras, mas de somente uma, que oferece as duas funções.

Quanto ao público-alvo, ele pode ser verificado no próprio nome do dicionário ou mesmo no item Introdução/Prefácio, quando houver. Aliás, é importante ressaltar que um dicionário bilíngue para brasileiros se difere de um dicionário bilíngue para ingleses, posto que o tipo de informações e a forma como são dispostas respeitam o perfil e as necessidades de cada tipo de usuário.

Com relação aos outros itens que deveriam ser levados em conta na aquisição de um dicionário bilíngue, disponibilizamos, a seguir, algumas propostas (organizadas por autor). Elas se complementam de alguma forma e abordam os diferentes e relevantes aspectos de uma obra lexicográfica de qualidade.

➤ Haensch (1982 apud HÖFLING et al., 2004, p. 03-04)

1. tipo de dicionário
2. introdução elucidativa

⁴⁰ Adaptamos uma tabela discutida por Duran e Xatara (2007). Substituímos a língua francesa, presente na tabela original, pela língua inglesa, foco do nosso trabalho.

3. data de publicação mais recente
4. público visado
5. número de entradas
6. inclusão de termos de diferentes níveis linguísticos
7. apresentação da definição e/ou do equivalente
8. transcrição fonética (de preferência feita com base no AFI – Alfabeto Fonético Internacional)
9. informações gramaticais suficientes
10. inclusão de ilustração e exemplificação
11. inclusão de anexos

➤ Ibrahim (1988 apud HÖFLING et al., 2004, p. 03):

1. a nomenclatura deve ser coerente: uma palavra usada numa definição deve compor também um verbete do dicionário
2. uma definição não deve utilizar uma única palavra mais rara ou mais complexa que a palavra-entrada
3. uma definição breve demais, sem contextualização não auxilia ao consulente
4. os exemplos devem ser elucidativos, seja para esclarecer o sentido, seja para mostrar o uso adequado da entrada

➤ Damim (2005, p. 103-105)⁴¹:

ELEMENTOS MACROESTRUTURAIS DESEJÁVEIS (PARÂMETROS)	
– Caráter: linguístico (e não enciclopédico)	
– Critério cronológico: sincronia	
– Sistema linguístico em que se baseia a obra	
– Localização e locuções e expressões: no interior do artigo léxico	

ELEMENTOS MICROESTRUTURAIS DESEJÁVEIS	
COMENTÁRIO DE FORMA	COMENTÁRIO SEMÂNTICO
– Grafia	– Definição lexicográfica (não

⁴¹ As tabelas discutidas por Damim propõem as características desejáveis em um dicionário escolar de Língua Portuguesa, porém, podem ser facilmente adaptadas para a análise de dicionários bilíngues inglês/português, português/inglês.

	enciclopédica)
– Separação silábica	– Exemplos gerados <i>ad hoc</i>
– Classe gramatical	– Sinônimos e antônimos
– Flexão de número	
– Flexão de gênero	
– Superlativo e comparativo	
– Diminutivo e aumentativo	

ELEMENTOS DESEJÁVEIS DO MATERIAL EXTERNO	
– Presença de material anteposto	
– Presença de material interposto	
– Presença de material posposto	

➤ Frubel (2012)⁴²:

2. Representa satisfatoriamente o léxico corrente da língua (constituição de <i>corpus/corpora</i>)
3. Explicita os critérios de seleção vocabular (frequência)
4. Utiliza linguagem acessível ao público que a obra se destina
5. Não apresenta explicações ou definições preconceituosas e (ou) estereotipadas
6. Não explicita preferências políticas, religiosas, dentre outras
7. Não apresenta preconceitos linguístico-gramaticais

⁴² Os referidos critérios foram sugeridos pelo orientador deste trabalho, Auri Claudionei Matos Frübel.

4. O DICIONÁRIO NO ENSINO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA: AS ATIVIDADES

Neste capítulo discutiremos questões relevantes para o ensino de Língua Inglesa. Trataremos de algumas das abordagens e métodos que mais influenciaram o ensino de língua estrangeira no Brasil. Discorreremos, também, sobre o papel e perfil do professor de línguas, bem como sobre as propostas do Referencial Curricular do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul e suas relações com o ensino de Língua Inglesa. Tais tópicos fundamentam este trabalho no sentido de que se relacionam diretamente com a prática do professor, que é o sujeito alvo de nossa pesquisa.

4.1 A respeito de métodos e abordagens no ensino de língua inglesa: uma breve retrospectiva

O ensino de língua estrangeira passou por mudanças nos últimos séculos, no anseio de desenvolver-se um método de ensino que viesse de encontro às necessidades de professores e aprendizes. Vários surgiram na tentativa de suprir essa lacuna, mas ao mesmo tempo em que falhavam, abriam possibilidades para o desenvolvimento de novos métodos e abordagens.

Até algum tempo atrás, por volta do século passado, não havia consenso na utilização dos termos método e abordagem; o que alguns denominavam método, para outros era considerado uma abordagem. Essa visão sobre o assunto será exemplificada mais adiante neste capítulo, no espaço reservado para os principais métodos e abordagens que influenciaram o ensino de língua estrangeira no Brasil.

A esse respeito, Leffa (1988, p. 212) assevera que “devido à grande abrangência com que se usava o termo ‘método’ no passado [...], convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** (‘approach’ em inglês) e **método** propriamente dito.” No entanto, ainda identificam-se discordâncias entre autores acerca da definição dos termos método e abordagem, por isso, tendo Leffa (1988) atentado para esse fato, acreditamos ser importante discutir inicialmente as visões de alguns autores sobre o tema.

Para Anthony (1963 apud RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 19, TN), abordagem consiste em: “um conjunto de suposições correlatas se relacionando com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza do

conteúdo a ser ensinado”⁴³. Leffa (1988, p. 212), por seu turno, sugere que abordagem “é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos”.

No que se refere a método, Anthony (1963 apud RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 19, TN) compreende que ele é “um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, que nenhuma parte contradiga, e todo seja baseado na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é procedural”⁴⁴. Ainda sob a perspectiva desse autor, “dentro de uma abordagem, pode existir muitos métodos”⁴⁵.

De acordo com Leffa (1988, p. 212),

o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Tendo em vista a variedade de abordagens e métodos que existiram, a fim de estabelecermos um recorte e considerando que não temos como propósito realizar um estudo extensivo dos principais abordagens e métodos, trataremos brevemente daqueles que, segundo Paiva (1998, p. 71), foram os que mais influenciaram a metodologia de ensino no Brasil, a saber:

- Abordagem/Método⁴⁶ Tradicional ou Gramática e Tradução;
- Abordagem/Método Direta (o);
- Abordagem/Método Estrutural ou Audio-lingual;
- Abordagem/Método Comunicativa (o).

Por esse motivo, apresentaremos tais abordagens e métodos numa perspectiva cronológica, posto que o surgimento de um novo método ou abordagem está sempre atrelado à contestação daqueles que os antecederam. Ademais, temos como objetivo principal discutir em que época surgiram; sua visão sobre a língua e os conceitos que pregavam.

⁴³ “[...] a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of subject matter to be taught”.

⁴⁴ “[...] an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural”.

⁴⁵ “[...] within one approach, there can be many methods”.

⁴⁶ Tendo em vista que trabalhamos com autores com visões distintas a respeito do uso dos termos método e abordagem, poderá ser observado no texto o uso alternado de tal terminologia.

Abordagem Tradicional (AT) ou Gramática e Tradução (AGT)

A Abordagem Tradicional, ou Gramática e Tradução, é também vista como um método, visto que Paiva (2005, p. 127) o considera como o primeiro método de ensino de língua estrangeira. Essa abordagem (ou método) surgiu da necessidade da tradução de documentos clássicos, proveniente do interesse do homem “[...] pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas” (LEFFA, 1988, p. 214).

Dos diversos aspectos da língua, tais como o fonológico, o vocabular, a pronúncia, a ênfase dessa abordagem se volta ao “ensino de gramática de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, feitas na língua do aprendiz” (PAIVA, 1998, p. 70). Em verdade, Leffa (1988, p. 214) observa que “a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno”.

A oralidade é deixada de lado, uma vez que o destaque está “na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma” (LEFFA, 1988, p. 214). Desse modo, a avaliação busca averiguar conhecimentos gramaticais e metalinguísticos: traduções, redações, ditados, leitura, e compreensão de textos e lista de vocabulário (PAIVA, 1998, p. 70).

Abordagem Direta

Em reação à AT, na França e na Alemanha ocorre o advento do Método Direto, ou, Abordagem Direta. Segundo LEFFA (1988, p. 215), a AD é quase tão antiga quanto a AT, sendo que evidências de seu uso datam do início do século XVI.

Como princípios e procedimentos que a AD seguia, RICHARDS e ROGERS (2001, p.12, TN) listam os seguintes:

1. A instrução da sala de aula era conduzida exclusivamente na língua-alvo.
2. Somente vocabulário e frases do cotidiano eram ensinados.
3. As habilidades da comunicação oral eram construídas numa progressão cuidadosa e gradual organizada em trocas pergunta-e-resposta entre professores e alunos em pequenas, intensivas classes.
4. A gramática era ensinada por indução.
5. Novos pontos de ensino eram apresentados oralmente.
6. O vocabulário concreto era ensinado por meio de demonstrações, objetos, e figuras; o vocabulário abstrato era ensinado por associação de ideias.
7. Ambas compreensões de fala e escuta eram ensinadas.
8. A pronúncia e a gramática corretas eram enfatizadas⁴⁷.

⁴⁷ 1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.

Diferentemente da AT, as aulas já não eram na língua nativa do aprendiz, chegando ao ponto de tal prática tornar-se proibida. No lugar, exigia-se o exclusivo uso da língua estrangeira (PAIVA, 1998, p. 71), baseado no princípio fundamental da AD, que associava o ensino de língua materna ao de língua estrangeira e, por esse motivo, determinava que “L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula” (LEFFA, 1988, p. 216).

A AT e a AD ainda se divergem em outros pontos: na AD “a gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização” (LEFFA, 1988, p. 216). Enquanto na AT a ênfase era dada à gramática, na AD, ela é dada à oralidade, pois, de acordo com Paiva (1998, p. 71), “o propósito é a comunicação desde o início, privilegiando-se a fluência”. Como diretrizes no ensino da língua oral, Titone (1968, p. 100-101 apud RICHARDS; ROGERS, 2001, p.12) aponta o que se deve e o que nunca se deve fazer no ensino aos moldes da AD:

Nunca traduza: demonstre
Nunca explique: aja
Nunca discorde: faça perguntas
Nunca imite erros: corrija
Nunca fale usando somente uma palavra : use frases
Nunca fale muito: faça os alunos falarem muito
Nunca use o livro: use seu plano de lições
Nunca pule de um lado para o outro: siga seu plano
Nunca vá muito rápido: mantenha o ritmo do aluno
Nunca fale muito devagar: fale normalmente
Nunca fale muito rápido: fale naturalmente
Nunca seja impaciente: tenha calma⁴⁸

-
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
 3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
 4. Grammar was taught inductively.
 5. New teaching points were introduced orally.
 6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
 7. Both speech and listening comprehension were taught.
 8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

⁴⁸ Never translate: demonstrate

Never explain: act

Never make a speech: ask questions

Never imitate mistakes: correct

Never speak with single words: use sentences

Never speak too much: make students speak much

Never use the book: use your lesson plan

Never jump around: follow you plan

Never go too fast: keep the pace of the student

A ênfase da AD é a oralidade, no entanto, Leffa (1988, p. 216) observa que o estudo da língua não se resumia exclusivamente aos aspectos orais da língua, e salienta que “a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas”.

Abordagem Áudio-lingual

Durante a Segunda Guerra Mundial, em meados da década de 50, o exército norte-americano necessitou de soldados falantes de línguas estrangeiras, como não havia, voltou seus esforços à criação de um ensino, que de forma intensiva e dentro de um curto período de tempo, produzisse nos aprendizes a fluência almejada. Foi então que se originou a Abordagem Audiolingual (AD), que para Leffa (1988, p. 221) não apresentava nada de novo, pois era apenas uma reedição do Método Direto.

A visão teórica da AD sobre a língua, proveniente dos linguistas americanos da década de 50 - uma visão que ficou conhecida como Linguística Estrutural⁴⁹ (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 54) -, foi que forneceu “os suportes necessários para a seleção das estruturas sintáticas a serem inseridas nos materiais didáticos” (PAIVA, 2005, p. 129). De acordo com Leffa (1988, p. 222-224), a abordagem trabalhava com algumas premissas sobre a língua: língua é fala, não escrita; língua é conjunto de hábitos; ensine a língua, não sobre a língua; a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer; as línguas são diferentes.

Paiva (1998, p. 71) ainda nos lembra que se atribuiu o sucesso da AA em todo o mundo ao seu embasamento teórico na ciência, sobretudo na psicologia comportamental e na linguística estrutura.

Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa nasceu das críticas às teorias linguísticas estruturais no final da década de 60 (RICHARDS; ROGERS, 2001, p. 54) e ainda não foi delimitado o final de tal abordagem, tendo influenciado o ensino de línguas até os dias atuais. Conforme Leffa (1988, p. 228-229), “na Europa os linguistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e

Never speak too slowly: speak normally
Never speak too quickly: speak naturally
Never be impatient: take it easy
Nunca fale muito rápido: fale naturalmente

⁴⁹ “[...] a view that came to be known as structural linguistics”.

sociolinguísticos, enfatizando o estudo do discurso. [...] não apenas a análise do texto - oral ou escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado.”

Isso porque, de acordo com Richards e Rogers (2001, p. 159), a AC enxerga em sua teoria “língua como comunicação”. Desse modo, nessa abordagem passam a ser levados não somente os aspectos linguísticos, mas também os extralinguísticos, como o contexto, visto que

a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. (LEFFA, 1988, p. 231).

A AC se difere dos métodos anteriores em outros aspectos. No que se refere às quatro habilidades (ler, escrever ouvir, falar) e ao uso da língua materna, o mesmo autor ainda considera que na AC

não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só. O desenvolvimento do vocabulário passivo é defendido. O uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2 (LEFFA, 1988, p. 232).

De um modo sucinto e interessante, Paiva (1998, p. 74) lista o que considera serem as principais características da AC:

- língua como comunicação dentro de um contexto em vez de língua como forma;
- tarefas (tasks) são as técnicas usadas em sala de aula;
- os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua;
- o aprendiz deixa de ser visto individualmente para ser visto com membro de um grupo social e que administra a sua interação em grupo;
- o programa de ensino passa a ser negociado entre professor e aluno;
- o papel do professor deixa de ser o de autoridade para se tornar o de co-comunicador e orientador;
- o papel do aluno deixa de ser passivo e exclusivamente receptivo para ser ativo, co-comunicador com os colegas e professor, criativo e proponente de atividades. Professor e aluno têm o mesmo status.

Vale ressaltar que até então a visão que se tinha de um professor de línguas era o de autoridade na sala de aula, de voz única e incontestável, porém, com o advento do método comunicativo, “O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de

conhecimentos, para assumir o papel de orientador” (LEFFA, 1988, p. 232). Com isso, o aluno passa a ter mais voz e a participar mais ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

4.1.1 Qual o método ideal?

Diante da pergunta “Qual o método ideal?”, os PCN (BRASIL, 1998, p. 75-76) alertam para o fato de que

essa questão esteve presente durante quase um século (1880-1980), com uma sucessão de métodos. [...] cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo que se apresentava como mais atraente. Na década atual, no entanto, o método não é mais visto como um modelo pronto e definitivo.

Nessa época, um método se assemelhava a uma receita, com todos os passos a serem seguidos, a fim de garantir o sucesso da aprendizagem. Sob essa ótica, considerava-se que alunos e professores eram seres homogêneos, como se todos aprendessem da mesma forma e tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem, sem ser respeitado, com isso, o caráter heterogêneo do ser. Conseqüentemente, eram desconsiderados também o perfil e as necessidades do professor e do aluno; a realidade em que estavam inseridos; o tipo de atividade a ser realizada e seus objetivos; entre outros.

Diante de tais considerações, conclui-se que não há um método ideal. Durante uma aula, pode-se haver uma combinação de diferentes métodos, para que haja uma adequação às necessidades do contexto de ensino/aprendizagem no qual ele será empregado. Além do mais, a opção por adotar-se determinado método não exclui o uso de outro. Em suma, a escolha do método varia, então, de acordo com os objetivos da atividade, o perfil do professor e de seus alunos.

Tendo em vista que o dicionário é o objeto centro de nosso trabalho, observamos que em nenhum das abordagens/métodos aqui discutidos houve menção a esse tipo de obra. Desse modo, concluímos que, por um lado, os estudiosos vem ao longo dos anos se preocupando em encontrar uma forma eficaz de se ensinar línguas estrangeiras, no entanto, por outro lado, negligenciaram, nesses momentos, o uso de um dos recursos pedagógicos imprescindíveis para o ensino de línguas, que é o dicionário.

4.2 O perfil de um competente professor de língua estrangeira

Por um longo tempo, em alguns métodos (tradicional, direto, áudio-lingual), podíamos observar um perfil de professor que detinha a autoridade em sala de aula. Seus conhecimentos

não deveriam ser contestados, sua verdade era absoluta e sua voz era única e exclusiva nesse ambiente. Entretanto, com passar do tempo, as perspectivas foram se modificando e o perfil do professor também.

Sob essa perspectiva, buscamos aqui identificar o que se exige atualmente de um professor de línguas para que ele seja considerado um profissional competente

Para tanto, ao discorrermos sobre o tema, pretendemos responder a algumas questões que nos instigam: qual o perfil esperado de um professor de línguas? Quais as características básicas e imprescindíveis? O papel de um professor de línguas se restringe a ensinar a língua? Quais outros aspectos são requisitados? O que o professor precisa fazer para que ele alcance o perfil desejado?

Segundo Paiva, o ideal seria que um professor de inglês tivesse, “além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada”. Maciel e Araújo (2011, p. 114) consideram que o professor necessita ir além do ensinar línguas, ele deveria ser também

[...] educador, formador de cidadania, humanizador e formador da consciência crítica de linguagem na nova L. O desejo de ser crítico e fazer seus alunos aprendizes críticos é uma marca de nossa época que precisa ser um pouco mais criticamente interpretada.

Para Almeida Filho (2004, p. 01), um professor de línguas competente é aquele que “atende a exigências e expectativas correntes, que pensa, que se auto-avalia como refletidor e tece rumos de superação”. Leffa (2001, p. 334), por sua vez, compreende que este é o perfil do profissional que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

É imprescindível que os professores possuam as qualidades listadas pelos autores supracitados, mas reservamos um destaque ao professor crítico-reflexivo descrito por Leffa (2001), uma vez que muito se fala na atualidade sobre esse perfil de professor. O professor reflexivo é aquele que revê, repensa sua prática pedagógica a fim de averiguar seus aspectos positivos e negativos. No intuito de melhorá-la, ele usa de sua criticidade para avaliar se essa prática está obtendo os resultados esperados. Esse perfil de professor se diverge daquele professor “acomodado”, que pensa que o que faz já é suficiente, evitando mudanças e sempre na sua posição estática de conforto. Um professor reflexivo, ao contrário, convive com a inquietude, sempre na busca de novas práticas ou rever as já utilizadas, em prol da melhora do ensino e do seu crescimento enquanto profissional. Em suma, ele “vai ainda buscar aprender a

ser um pensador de si mesmo para compreender-se e melhorar continuamente” (Maciel; Araújo, 2011, p. 114).

Para que se alcance esse perfil traçado, é importante que o professor primeiramente passe pela experiência da graduação, que o trará noções teóricas e práticas acerca do magistério, contudo, a vivência de sala de aula lhe oportunizará situações enriquecedoras. Ou seja, o trabalho do dia-a-dia com alunos, colegas e pais de alunos é que vai permitir que o profissional adquira experiência em sua profissão.

Ao mesmo tempo em que Leffa (2001, p. 340) atenta para o fato de que apesar de haver boas recompensas na profissão, ele cita o que é necessário para que um profissional atinja os padrões de um competente professor de línguas:

Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

No decorrer dos anos, é importante também que o professor faça esse investimento e participe de cursos de formação continuada para manter-se atualizado na sua área. Portanto, como condições para que o professor se mantenha em formação, Almeida Filho (2004, p. 11 e 12) assevera ser necessário:

- estar ensinando ou se preparando para tal minimamente
- dispor de tempo e disposição para observar e pensar
- estar aberto à auto-avaliação ou a receber a avaliação do formador
- preparar-se para observar e observar-se
- preparar-se/fortalecer-se para fazer sentidos do ensino de outros e do próprio ensinar - (auto) colocar-se metas desejáveis
- fortalecer-se na teoria informal, na capacidade espontânea de ensinar até o momento e nas atitudes frente ao ensinar mediante programa de leituras e estudos teóricos formais (de terceiros)
- alternar ensino, reflexão com auto-percepção de filosofia de ensino, leituras com discussões, mais ensino, mais reflexão etc.

Além disso, as mudanças no seu fazer pedagógico é algo que emana do próprio profissional, isso é, que parte de dentro para fora, pois não bastam um diploma de graduação e vários cursos se o professor não tiver dentro de si uma visão reflexiva e ao mesmo tempo crítica.

A propósito do professor de língua estrangeira, em específico, o de Língua Inglesa, ele trabalha com um objeto (a língua inglesa) cuja influência no mundo vem se intensificando cada vez mais. Leffa (2001, p. 342) apresenta alguns dados que confirmam essa hipótese:

A língua estrangeira mais estudada no mundo é o inglês. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

O inglês é também a língua da computação, da *Internet* e das comunicações. No passado, lidava-se com alunos que em sua maioria não tinham a possibilidade de fazer viagens ao exterior e praticar a língua inglesa. Na atualidade, esse panorama mudou. O inglês adquiriu grande espaço no dia-a-dia dos jovens. Ele está presente nos bate-papos, nos *video games*, nos seriados, nas músicas, etc.

Ministrar aulas de inglês nesse contexto implica em muito mais do que ensinar outra língua ao aluno, implica também em adentrar em outros aspectos, extralinguísticos, tais quais o cultural e o histórico do povo falante do idioma estudado. Isso permite que o aluno além de buscar sua competência linguística, possa também refletir sobre a língua estudada com criticidade e reflexão. Para tanto, deve-se ter o cuidado para que o professor, ao mesmo tempo em que busca formar alunos críticos, garanta a sua própria criticidade, pois, de algum modo, ele é um modelo a (não) ser seguido pelos alunos. Com isso, é impraticável que um professor que não é crítico e reflexivo possa desenvolver tais características em seus alunos.

4.3 Constituição do *corpus* e considerações metodológicas

O presente trabalho visa a propor atividades de ensino do vocabulário de Língua Inglesa com foco no uso do dicionário.

Como aporte teórico, no que tange aos aspectos relativos a dicionários, fundamentamo-nos nas teorias da Lexicografia. Haja vista que as atividades propostas são destinadas ao uso no âmbito escolar, contamos, sobretudo, com as teorias da Lexicografia Pedagógica.

Inicialmente, determinamos o público ao qual as atividades são destinadas, ou seja, o 6º ano do Ensino Fundamental.

Nas escolas da rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a disciplina de Língua Inglesa passa a integrar a grade curricular do Ensino Fundamental a partir 6º ano. Esse é o

primeiro contato dos alunos, dentro da escola, com outra língua que não a materna, com exceção dos que já tiveram oportunidade de terem esse tipo de contato anteriormente, por terem frequentado outra escola que ensina língua estrangeira desde o início do Ensino Fundamental.

Optamos por trabalhar com o 6º ano com o intuito de contribuir com o ensino/aprendizado de Língua Inglesa ainda no seu início, quando o ensino de vocabulário é intenso e quando os alunos passam a utilizar o dicionário bilíngue. Além de que, dessa maneira, abrimos a oportunidade de trabalhos futuros darem continuidade à nossa iniciativa e proporem atividades para os anos seguintes, a saber: 7º, 8º e 9º.

O documento que norteou a elaboração das atividades foi o Referencial Curricular de Língua Inglesa do 6º ano, tendo em vista que esse material direciona o trabalho pedagógico do professor, fornecendo os conteúdos vocabulares e gramaticais que devem ser desenvolvidos ao longo de cada bimestre. Na sequência, no próximo subitem, discorreremos mais detalhadamente sobre o Referencial, sua concepção de língua, seus conceitos sobre competências e habilidades, dentre outros aspectos.

De acordo com os conteúdos determinados pelo Referencial Curricular, procedemos à seleção dos textos que serviram de base para as atividades. A utilização de textos no ensino de vocabulário bem como no uso do dicionário é de grande importância, pois permite que o ensino ocorra de forma contextualizada.

Desde 2011 o governo federal, por meio do PNLD, fornece livros didáticos de Língua Inglesa às escolas públicas de Ensino Básico. Porém, não utilizamos os textos do livro didático do 6º ano, *Keep in mind*, pois todos eles pertencem ao gênero diálogo. Sendo assim, por considerarmos importante o professor explorar uma diversidade de gêneros textuais em sala de aula, extraímos os textos de fontes como *Internet* e outros livros didáticos, sempre com a atenção voltada à diversidade de gêneros.

A escolha dos textos também se baseou nos conteúdos vocabulares do Referencial Curricular e na adequação desse material ao público-alvo (6º ano).

Observamos, por fim, que na preparação das atividades utilizamos a Língua Portuguesa no enunciado, uma vez que os estudantes do 6º ano estão na fase inicial do aprendizado de uma língua estrangeira. No entanto, sempre que possível e consideramos relevante, incluímos enunciados em Língua Inglesa, dada a importância de os estudantes estarem cada vez mais em contato com a língua estudada.

4.3.1 O Referencial Curricular: definições e finalidades

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental consiste em um documento organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul que disponibiliza, em suma, os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo juntamente com outras orientações relevantes para o trabalho pedagógico. Conforme o próprio Referencial:

Este documento está organizado de modo a instituir-se como referência. Abre-se, também, possibilidade para que haja momentos em que se possa refletir e debater o fazer pedagógico ou o que se mostra posto no documento, já que se prima por um trabalho no qual estejam contempladas competências e habilidades. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 62)

No final de 2011, os professores estaduais foram convidados pela SED a se reunirem em suas cidades e apresentarem sugestões para mudanças no Referencial Curricular (versão do ano de 2008) de sua disciplina. No início do ano letivo de 2012, as escolas receberam os novos Referenciais Curriculares, com diversas modificações. Sua elaboração se fundamentou em outros documentos, tais como algumas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁰ (BRASIL, 1998). No que se refere aos seus objetivos, o Referencial aponta os principais:

[...] subsidiar a prática pedagógica, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, promover a inclusão, democratizar o uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, subsidiar a implementação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 07).

Esse documento estrutura-se em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada área se subdivide em suas disciplinas – aquelas que compõem o currículo escolar. Para cada disciplina, são disponibilizados os conteúdos a serem trabalhados, organizados por ano (desde o 1º até o 9º) e, posteriormente, por bimestre. Além disso, são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos aprendizes. A esse respeito, o documento assevera que:

Com as transformações, pelas quais a sociedade passa, as formas de produção e aquisição dos saberes também se modifica. Cabe, então, ao professor o compromisso

⁵⁰ Doravante PCN.

de mediar a construção do processo de conceituação, a ser apropriado pelos alunos, efetivando a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidade e competências para que eles participem ativamente da sociedade. Assim, é tarefa do professor desenvolver situações de aprendizagem diferenciadas e estimular a articulação entre saberes e competências. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 12).

A fim de estabelecermos uma definição dos termos competências e habilidades, recorreremos a outro documento oficial, o Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio, o qual propõe que competências são as “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”, e, por habilidades, compreende-se que elas “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.” (BRASIL, 2000, p. 05). Ainda a esse respeito, de acordo com o Referencial,

[...] a competência permite a mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades para que se possa enfrentar determinada situação, selecionando recursos no momento e na forma adequada, implica, também, a mobilização de esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e efetivas para problemas novos. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 12).

Perrenoud (2000, p. 21), no entanto, atenta para o fato de que

os seres humanos certamente têm a faculdade, ancorada em seu patrimônio genético, de construir competências. Contudo, nenhuma competência é estimulada desde o início. As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo. Cada um deve aprender a falar, mesmo sendo geneticamente capaz disso. As competências [...] são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie.

Cabendo, desse modo, dentro da escola, ao professor desenvolver tais competências em seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

4.3.1.1 Referencial Curricular: Língua Estrangeira – Inglês

No que se refere à Língua Inglesa, ela se insere como Língua Estrangeira, juntamente com outras disciplinas – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês e Espanhol) do 1º ao 5º ano, Arte e Educação Física, Produções Interativas – na área denominada Linguagens. Segundo o Referencial, há um

significado amplo para o termo Linguagens, pois transcendem o que se pensa sobre o simples falar ou escrever, já que o conceito de Linguagem é mais amplo que o conceito de Língua, por abranger toda e qualquer forma de comunicação. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 59).

Os conteúdos de Língua Inglesa, dentro de cada bimestre, distribuem-se em três itens: *Language Structure*, *Vocabulary* e *Communicative Function*. O primeiro se refere à gramática; o segundo ao vocabulário e o último às funções comunicativas a serem ensinadas, tanto aquelas relativas aos conteúdos propostos como aquelas concernentes a outros conteúdos relevantes, como pode ser observado a seguir:

SEXTO ANO	
1º BIMESTRE	
CONTEÚDOS	
LANGUAGE STRUCTURE	
✓ The English Alphabet	
✓ Cardinal numbers (from 1 to 50)	
✓ Ordinal numbers - (language input only)	
✓ Personal Pronouns	
✓ Verb To be - (language input only)	
✓ Interrogative Words: What, Who, How, etc - (language input only)	
VOCABULARY	
✓ Colors	
✓ Classroom objects	
✓ Family Tree	
COMMUNICATIVE FUNCTION	
✓ English around you (a short commentary): history and importance	
✓ Words you already know	
✓ Greetings, thanking people and asking permission	
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	
• Pronunciar o alfabeto inglês.	
• Ler e empregar os números cardinais.	
• Identificar, ler e escrever os pronomes pessoais.	
• Reconhecer e expressar os nomes das cores básicas e objetos da sala de aula.	
• Expressar o grau de parentesco, utilizando-se da árvore genealógica.	
• Conhecer a história e a importância da Língua Inglesa (sumário).	
• Reconhecer palavras já utilizadas no cotidiano.	
• Expressar cumprimentos em geral, agradecimentos e solicitar permissão.	

Figura 5 – Referencial Curricular de Língua Inglesa: 1º bimestre do 6º ano (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 193)

O Referencial (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 359-360) ainda apresenta, em um material suplementar, nas últimas páginas do documento, competências e habilidades adicionais a serem desenvolvidas nos alunos, tais como:

- Interpretar informações contidas em rótulos, embalagens, bulas, receitas, manuais de instrumentos e equipamentos simples.
- Reconhecer os elementos que concorrem para a progressão temática, para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros.
- Ler com fluência e autonomia, construindo significados, inferindo informações implícitas para a compreensão do texto.
- Inferir as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

A propósito do aprendizado de Línguas Estrangeiras Modernas, o Referencial considera que ele

[...] há de apontar aos educandos alguns caminhos, para que compreendam e reconheçam a diversidade linguística, bem como suas implicações no aspecto cultural da sociedade, de modo que utilizem as línguas estrangeiras como veículos de comunicação oral e escrita e vivenciem formas de participação quer sejam em relações individuais ou coletivas. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61).

É importante, ainda, no ensino de línguas (seja ela materna, estrangeira ou segunda língua), que se tenha em mente o conceito de língua a ser adotado, pois ele determinará a postura do professor (o modo como ensina), assim como caracterizará as atividades propostas e o tipo de avaliação.

A concepção de língua que pode ser observada no Referencial de Língua inglesa é o de língua enquanto comunicação, por isso o item *Communicative Function*. Podemos perceber, com isso, a influência das concepções linguísticas do método comunicativo. Essa perspectiva linguística remete às dimensões comunicativas da língua, e, por isso são considerados também aspectos extralinguísticos, como o contexto. A fim de exemplificar, extraímos duas funções comunicativas que o Referencial propõe para o 6º ano: 1) “Greetings, thanking people and asking for permission”⁵¹; 2) “Asking/giving information about the days of the week, months and seasons of the year.”⁵² (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 193).

No que se refere ao uso do dicionário ensino de línguas, o Referencial não menciona em momento algum a utilização de dicionários no ensino de Língua Portuguesa ou LínguaEstrangeira. Identificamos com isso uma lacuna nesse material. Tendo em vista a grande importância desse documento para os professores da rede estadual de ensino, como instrumento norteador da prática pedagógica, seria interessante e necessário que o Referencial, em algum momento, abordasse essa questão e ressaltasse a importância do uso do dicionário, como recurso de fácil acesso e que enriquece o ensino/aprendizagem de línguas.

⁵¹ “Cumprimentos, agradecer as pessoas e pedir permissão”.

⁵² “Pedir e dar informação sobre os dias da semana, meses e estações do ano”.

4.3.1.2 Referencial Curricular de Língua Inglesa do 6º ano

Disponibilizamos, na sequência, o Referencial Curricular de Língua Inglesa do estado de Mato Grosso do Sul referente ao 6º ano do Ensino Fundamental.

SEXTO ANO	
1º BIMESTRE	
CONTEÚDOS	
LANGUAGE STRUCTURE	
<ul style="list-style-type: none">✓ The English Alphabet✓ Cardinal numbers (from 1 to 50)✓ Ordinal numbers - (language input only)✓ Personal Pronouns✓ Verb To be - (language input only)✓ Interrogative Words: What, Who, How, etc - (language input only)	
VOCABULARY	
<ul style="list-style-type: none">✓ Colors✓ Classroom objects✓ Family Tree	
COMMUNICATIVE FUNCTION	
<ul style="list-style-type: none">✓ English around you (a short commentary): history and importance✓ Words you already know✓ Greetings, thanking people and asking permission	
COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	
<ul style="list-style-type: none">• Pronunciar o alfabeto inglês.• Ler e empregar os números cardinais.• Identificar, ler e escrever os pronomes pessoais.• Reconhecer e expressar os nomes das cores básicas e objetos da sala de aula.• Expressar o grau de parentesco, utilizando-se da árvore genealógica.• Conhecer a história e a importância da Língua Inglesa (sumário).• Reconhecer palavras já utilizadas no cotidiano.• Expressar cumprimentos em geral, agradecimentos e solicitar permissão.	
2º BIMESTRE	
CONTEÚDOS	
LANGUAGE STRUCTURE	
<ul style="list-style-type: none">✓ Demonstrative Pronouns✓ Verb to be - present (all forms)✓ Cardinal numbers (from 51 to 100)	
VOCABULARY	
<ul style="list-style-type: none">✓ Days of the Week✓ Months of the Year✓ Seasons of the Year	
COMMUNICATIVE FUNCTION	
<ul style="list-style-type: none">✓ Asking/giving information about the days of the week, months and seasons of the year	

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Identificar os pronomes demonstrativos, empregando-os com o verbo *to be*.
- Ler e empregar os números cardinais.
- Reconhecer e ler os nomes dos dias da semana, dos meses e das estações do ano.

3º BIMESTRE**CONTEÚDOS****LANGUAGE STRUCTURE**

- ✓ Definite and Indefinite Articles
- ✓ Possessive Adjectives - (language input only)
- ✓ Adjectives - (language input only)
- ✓ Prepositions of place - (language input only)

VOCABULARY

- ✓ Animal names
- ✓ Countries and Nationalities
- ✓ Professions and Occupations

COMMUNICATIVE FUNCTION

- ✓ Describing animals
- ✓ Asking/giving information about nationalities and professions

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Utilizar adequadamente os artigos definidos e indefinidos.
- Identificar e descrever animais, usando adjetivos (cor, tamanho, etc).
- Ler e escrever os nomes de países e suas nacionalidades.
- Elaborar perguntas e respostas sobre profissões e ocupações.

4º BIMESTRE**CONTEÚDOS****LANGUAGE STRUCTURE**

- ✓ Verb to be - past tense
- ✓ Verb to have - present tense
- ✓ Plural of Nouns (adding "s")

VOCABULARY

- ✓ Hour (telling the time)
- ✓ Means of transport

COMMUNICATIVE FUNCTION

- ✓ Asking/giving information about hour and means of transport.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES

- Reconhecer e utilizar as formas do verbo *to be* expressando ações no passado.
- Reconhecer e utilizar as formas do verbo *to have* expressando ações no presente.
- Conhecer alguns substantivos cuja forma plural termina em "s" (regra geral).
- Perguntar e responder as horas.
- Ler e escrever os nomes de alguns meios de transporte.

Figura 6 – Referencial Curricular de Língua Inglesa: 6º ano (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 193-195)

4.3.2 O livro didático do 6º ano

Realizamos, inicialmente, uma breve análise do livro didático do 6º ano, *Keep in mind* (CHIN, 2009), utilizado nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, com vistas a verificar se os conteúdos vocabulares nele presentes estavam em consonância com aqueles determinados pelo Referencial Curricular.

O livro possui dezesseis unidades, dentre elas, oito trabalham os conteúdo vocabulares que constam no Referencial, são eles: 1) *countries*; 2) *family relationships*; 3) *colors*; 4) *occupations*; 5) *time*; 6) *the classroom*; 7) *months of the year*; 8) *days of the year*⁵³. Todas as unidades possuem um texto base, posto que todos eles pertencem ao mesmo gênero textual, o diálogo. As atividades referentes ao texto priorizam a interpretação textual. No que se refere às atividades voltadas ao ensino de vocabulário, elas trabalham os itens vocabulares de forma descontextualizada, em sua maioria desvinculada do texto base.

Com relação ao dicionário, o livro didático, em nenhuma de suas unidades, disponibiliza atividades que contemplem seu uso nem menciona que os alunos poderiam utilizar esse tipo de material para resolução dos exercícios do livro. Com isso, percebemos que o material didático deixa de contemplar o uso de um material pedagógico rico e importante para o ensino de língua estrangeira: o dicionário.

A fim de exemplificar os pontos supracitados, extraímos do livro didático o texto e as atividades referentes ao conteúdo *time*:

⁵³ 1) países; 2) relações parentais; 3) cores; 4) profissões; 5) horas; 6) a sala de aula; 7) meses do ano; 8) dias do ano.

Act 1 Presentation

1 Listen and read.

Rosana and Elisa are making plans to have lunch together. Where are they going to eat?



2 Check the correct pictures.

a) Elisa suggests:



b) Elisa suggests:




3 Read, listen and repeat.

Figura 7 – Texto do livro didático *Keep in mind* sobre o conteúdo *time* (CHIN, 2009, p. 110)

Act 2 Focus on vocabulary


- Look, listen and repeat.

What time is it?

a) 
 It's seven o'clock. Let's go to school.

b) 
 It's eight oh five. Let's go to class.

c) 
 It's ten fifteen. Let's play soccer.

d) 
 It's twelve o'clock. Let's go home.

e) 
 It's twelve thirty. Let's have lunch.

f) 
 It's three forty-five. Let's study math.

g) 
 It's six fifty. Let's watch TV.

h) 
 It's midday.

i) 
 It's midnight.


Act 3 Let's practice

- 1 Look at the clocks. Write the times.

a)  _____

c)  _____

b)  _____

d)  Draw the hands.
 What time is it now? _____

- 2 Talk to a classmate. Ask what time it is.

Figura 8 – Atividades do livro didático *Keep in mind* sobre o conteúdo *time* (CHIN, 2009, p. 111)

Como pode ser observado, esse texto é uma boa fonte para o ensino de vocabulário. O mesmo procede com relação aos outros textos do livro didático, desse modo, esse material poderia ser explorado pelo professor, que elaboraria suas próprias atividades, mas aliadas ao texto e enfocando o uso do dicionário.

Apesar da boa qualidade dos textos, consideramos que o livro deixa a desejar quando não explora a diversidade de gêneros textuais, tais quais história em quadrinhos, piadas, músicas, poemas etc.

4.4 As atividades

Nos itens subsequentes disponibilizaremos as atividades voltadas ao ensino do vocabulário aliadas ao uso do dicionário.

As atividades estão organizadas por conteúdo vocabular - todos aqueles determinados pelo Referencial Curricular para os quatro bimestres do 6º ano-, que totalizam onze tópicos: 1) *colors*; 2) *classroom objects*; 3) *family tree*; 4) *days of the week*; 5) *months of the year*; 6) *seasons of the year*; 7) *animal names*; 8) *countries and nationalities*; 9) *professions and occupations*; 10) *hour*; 11) *means of transport*⁵⁴.

Tais atividades foram desenvolvidas para o trabalho específico com dicionários bilíngues (português-inglês/inglês-português), buscando desenvolver as competências e habilidades determinadas pelo Referencial, tais como “reconhecer e expressar os nomes dos objetos de sala de aula” e “expressar o grau de parentesco, utilizando-se da árvore genealógica” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 193).

Os textos base das atividades foram selecionados segundo o critério da variedade de gêneros textuais, desse modo, tendo em vista que o livro didático do 6º ano, *Keep in mind* (CHIN, 2009), prioriza somente diálogos, utilizamos dois desses diálogos para o ensino dos conteúdos *classroom objects* e *months*, e recorreremos a outras fontes em busca de textos pertencentes a diferentes gêneros, a exemplo de história em quadrinhos, propaganda, música, tirinha etc.

⁵⁴ 1) cores; 2) objetos de sala de aula; 3) árvore genealógica; 4) dias da semana; 5) meses do ano; 6) estações do ano; 7) nomes de animais; 8) países e nacionalidades; 9) profissões e ocupações; 10) horas; 11) meios de transporte.

4.4.1 Colors

Conteúdo: colors **Bimestre:** 1º

Competências/habilidades: reconhecer e expressar os nomes das cores básicas

Texto: letra da música *What a wonderful world* (Louis Armstrong)

What a wonderful world - Louis Armstrong

I see trees of green, red roses too
I see them bloom for me and you
And I think to myself, what a wonderful world

I see skies so blue and clouds of white
The bright blessed days, the dark sacred night
And I think to myself, what a wonderful world

The colors of the rainbow, so pretty in the sky
[...]

1. Quais são as cores presentes no texto? A que elemento da natureza cada uma se refere?
2. Reescreva o primeiro verso da primeira e da segunda estrofes substituindo os nomes das cores e dos elementos da natureza por outros que, em sua opinião, também deixam o mundo maravilhoso. Utilize o dicionário se for preciso.
3. A música diz que as cores do arco-íris (*rainbow*) são lindas no céu. Com a ajuda do dicionário, liste os nomes das cores do arco-íris.

the colors of the rainbow

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____

4. Procure no dicionário se há os nomes das cores abaixo. Se houver, explique o significado que elas possuem em cada uma das expressões⁵⁶.

a. I'm **blue** today.

⁵⁵ Disponível em <http://letras.mus.br/louis-armstrong/2211/>. Acesso em 12 abr. 2012.

⁵⁶ Respostas: a) triste; b) muito quente; c) inexperiente, “verdinha”; d) “elefante branco”; e) fácil demais.

- b. The tire is **red** hot.
- c. Susan is too **green**.
- d. This car is a **white** elephant.
- e. This exercise is simple, it's **black** and **white**.

5. O dicionário fornece exemplos de expressões com nomes de outras cores? Se sim, quais?

6. Unscramble the words:

RAYG - _____

ELOVIT - _____

EEBIG - _____

REPPLU - _____

7. Word search⁵⁷

I O V B F U E T X Z I O I K P	YELLOW
Q N T K N W Q P K V D E C N I	ORANGE
R D J W C M Z E A F L V E J H	BLUE
P Y N M E R F D Z P P E Y G Z	PINK
I K N I P I Y R R Q R W L H P	WHITE
S C W R J E M U K G W O W U V	GREEN
I G O K D S P G Q G Q C K H U	BLACK
U C R R E N A V C F W W E K S	RED
C R B S A W Q I S C O Z F N K	BROWN
O A I J L N E D B L V R F F V	PURPLE
D E T I H W G Y L L V Q Q R D	
E E B H U R F E A I U B R U V	
T H R N V J Y P C H B E J J R	
V L K P I O E V K E D Z U X V	
R L L C D J T H Q K A J G J V	

4.4.2 Classroom objects⁵⁸

Conteúdo: *classroom objects*

Bimestre: 1º

Competências/habilidades: reconhecer e expressar os nomes dos objetos da sala de aula

Texto: Tirinha do personagem Charlie Brown

⁵⁷ O site <http://tools.atozteacherstuff.com/word-search-maker/wordsearch.php> é um ótimo recurso *online* para a confecção de caça-palavras.

⁵⁸ Fonte do texto referente a esse conteúdo: Chin (2009, p. 69).



1. Sally e Charlie Brown estão em uma loja. Com a ajuda do dicionário, descubra que tipo de material foram comprar.

2. Tendo em vista o tipo de material que os personagens estão comprando, qual o objetivo dos personagens?

3. *Pen* é um tipo de material que poderia ter sido comprado por Sally e Charlie Brown. Busque seu significado no dicionário. Haveria mudança de sentido se o material *pencils*, mencionado no segundo quadrinho, fosse substituído por *pens*? Justifique sua resposta.

4. A partir da palavra *pencil* podemos formar outras palavras, como *pencilcase*. Busque no dicionário o significado de *pencilcase* e explique sua relação com a palavra *pencil*.











5. Com que finalidade Sally pede um dos materiais em maior quantidade?

6. Crie uma tirinha na qual você e um colega estejam em uma loja comprando *school supplies*. Busque no dicionário as palavras que você não conhece.

7. Com o auxílio do dicionário, elabore um pequeno vocabulário com os nomes dos objetos que podem ser encontrados numa sala de aula, organizando-o em ordem alfabética.

8. Matching game⁵⁹

⁵⁹ Para ser jogado em dupla.

ERASER			SHARPENER	
	PEN		BACKPACK	CHAIR
	BLACKBOARD	PENCIL		DESK
NOTEBOOK			PENCIL CASE	

4.4.3 Family tree⁶⁰

Conteúdo: *family tree*

Bimestre: 1º

Competências/habilidades: expressar o grau de parentesco, utilizando-se da árvore genealógica

Texto: história em quadrinhos da Turma da Mônica

⁶⁰ A história em quadrinhos correspondente a esse conteúdo está disponível em <http://www.turmadamonica.com.br/ingles/index.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

É sabido que o personagem Cebolinha, em português, troca a letra “r” pela letra “l”. Portanto, ele não fala “brincadeira”, mas sim “blincadeila”. Observe que em inglês essa substituição é feita pela letra “w”. No texto, ao invés de dizer “bring”, ele diz “bwing”.



1. Que palavras do texto se referem a parentesco? Procure no dicionário por outras palavras que expressem parentesco.

2. Procure no dicionário pelos significados de *father* e *Dad*. Há diferença entre elas? Se houver, explique-a.

3. Por que o Cebolinha chama seu pai de *Dad*, mas sua mãe se refere a ele como *father*?

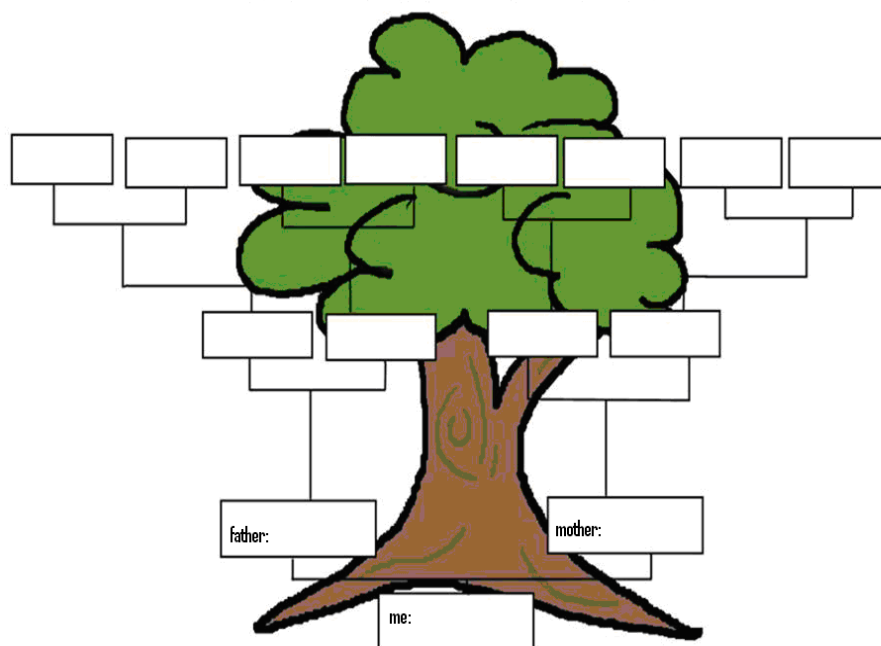
4. Se, no texto, a palavra *Dad* for substituída pela palavra *father*, haverá uma mudança no significado?

5. Cebolinha não chama sua mãe de “mother” nem seu pai de “father”. Do que ele os chama? Por quê?

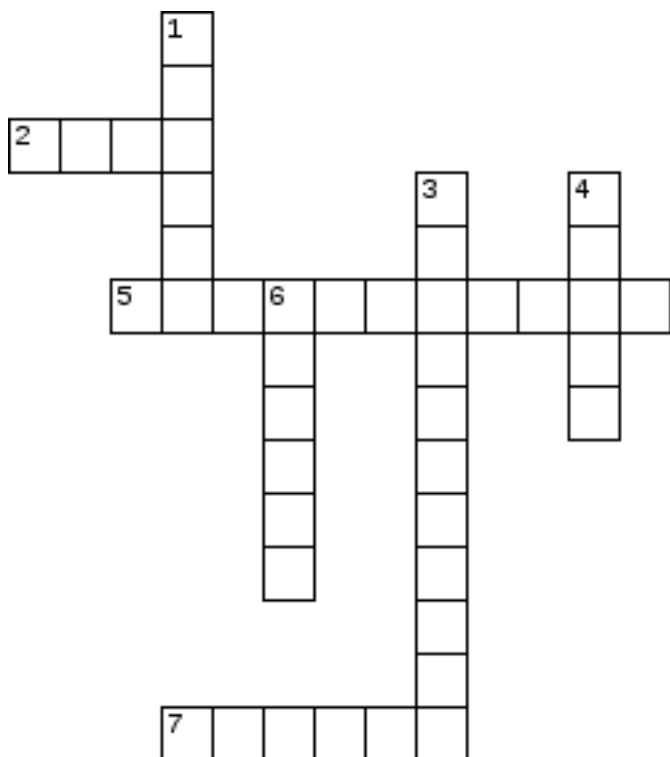
6. Por qual motivo Cebolinha queria que *seu pai* lhe trouxesse água?

7. Com a ajuda do dicionário, continue a preencher os espaços da árvore genealógica abaixo com o grau de parentesco e os nomes dos seus familiares.

MY FAMILY TREE



8. Crossword⁶¹



Copyright (c) 2012 ClassHelper.org.

Across Clues	Down Clues
2. your mother's sister	1. your grandmother's daughter
5. your mother's father	3. your father's mother
7. your grandfather's son	4. your brother's daughter
	6. your sister's son

4.4.4 Days of the week⁶²

Conteúdo: *days of the week*

Bimestre: 2°

Communicative function: *asking/giving information about the days of the week*

Competências/habilidades: reconhecer e ler os nomes dos dias da semana

Texto: Kitchener-Waterloo

⁶¹ O site http://www.classhelper.org/crossword_generator.shtml é um ótimo recurso *online* para a confecção de cruzadinhas.

⁶² Fonte do texto referente a esse conteúdo: São Paulo (2009, p. 14).

1. A que evento se refere a propaganda?
2. Utilize o dicionário e identifique quais são as comidas, bebidas e atrações do evento.
3. Em que dia não podem ser comprados bilhetes para o evento?
4. Com a ajuda do dicionário, liste todos os dias em que podem ser comprados ingressos.
5. Em inglês há algumas expressões idiomáticas que utilizam os nomes dos dias da semana, tal qual “Thank goodness it’s Friday”, mais comumente usada na forma abreviada, TGIF. Busque no dicionário por essa expressão. Ela consta no dicionário? Se sim, consta na sua forma abreviada ou completa? Em que contexto ela pode ser utilizada?
6. What day is today?
7. Cite o dia da semana em que o seu programa de TV favorito vai ao ar.
_____ is on every _____.
8. Utilize a ajuda do dicionário e escreva os nomes dos dias em que estão abertos os estabelecimentos de sua cidade.
School – The school is open from _____ to _____.
Bank – _____.
Gas station – _____.
Stores – _____.

9. Desvende o significado dos símbolos abaixo e descubra os nomes de três dias da semana⁶³.

a. & \$ @ # * § % ? _____

b. * % & @ # § % ? _____

c. % & @ # § % ? _____

10. Let's sing a song!

I Gotta Feeling - Black Eyed Peas⁶⁴

[...]

Monday, Tuesday

Wednesday and Thursday

Friday, Saturday

Saturday and Sunday

Get get get get get with us

You know what we say

Party every day

Pa pa pa Party every day

I gotta feelin'

That tonight's gonna be a good night

That tonight's gonna be a good night

That tonight's gonna be a good good night

4.4.5 Months of the year⁶⁵

Conteúdo: *months of the year*

Bimestre: 2º

Communicative function: *asking/giving information about the months of the year*

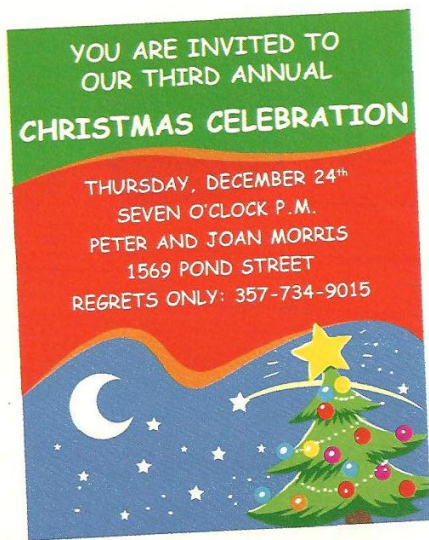
Competências/habilidades: reconhecer e ler os nomes dos dias do ano

Texto: Convite para uma celebração

⁶³ Resposta correta: a. Thursday b. Wednesday c. Saturday

⁶⁴ A letra completa da música está disponível em: <http://letras.mus.br/black-eyed-peas/1487982/>. Acesso em 13 dez. 2012.

⁶⁵ Fonte do texto referente a esse conteúdo: Chin (2009, p. 151).



1. O texto é um convite. Para qual celebração é o convite?
2. É comum em inglês que a data comemorativa *Christmas* seja escrita na sua forma abreviada. Verifique se o dicionário disponibiliza essa abreviatura. Se sim, anote-a.
3. On what month will be the celebration?
4. Com que frequência ocorre tal celebração?
5. A celebração poderia ser transferida para outra data, como *March 24th*? Por quê?
6. On what month is your birthday?
7. Com a ajuda do dicionário, anote o mês de nascimento de seus parentes:
 - a. Mother –
 - b. Father –
 - c. Brother –
 - d. Sister –
 - e. Grandfather –
 - f. Grandmother –
8. Procure no dicionário pelo nome do mês de aniversário de dois de seus colegas de classe.

9. Word search

O C O Q R S C N F Q O Z X O Z	JULY
I Z C B U F S E P T E M B E R	JANUARY
U C C S J M M B I T X S B D F	MARCH
S D N W Y A E Y L A K Y E Q J	NOVEMBER
W L D M R M U Z B U P C I I O	FEBRUARY
Y H H C A O C T O B E R N J U	DECEMBER
J R H H U N C K Y M F E I W V	APRIL
C E O V R H P J B A L R I L K	MAY
C B Y I B H U E F C J N R R P	AUGUST
U M T N E D R Y R A V B I L B	OCTOBER
F E K H F V I L L X C T M B R	SEPTEMBER
B V A Q V F W U T S U G U A Z	JUNE
N O K Y R A O J U N E A T M T	
F N H U S X E O W R T T B X F	
S Z M A Y Y R A U N A J A Y J	

4.4.6 Seasons of the year⁶⁶

Conteúdo: *seasons of the year*

Bimestre: 2º

Communicative function: *asking/giving information about the seasons of the year*

Competências/habilidades: reconhecer e ler os nomes das estações do ano

Texto: *The seasons*

The seasons

The year is divided into four seasons: winter, spring, summer and fall. The northern and southern hemispheres experience opposite seasons, so if it's summer in Argentina, with sunny and hot days, it's winter in Canada, with snow and very cold days. Spring is the season of flowers and trees have no leaves during fall.

In tropical areas such as Kenya, instead of four seasons, they have the dry season and the wet season.

1. Segundo o texto, qual a diferença entre os hemisférios com relação às estações do ano?
2. Verifique no dicionário se alguma das quatro estações do ano possui outra denominação em inglês. Se você encontrou a informação, qual é a estação? Qual outro nome ela possui?
3. De acordo com o texto, quantas estações o Quênia possui? Quais são elas? Qual a diferença entre as quatro estações do ano e as duas estações que o Quênia possui?

⁶⁶ Fonte do texto referente a esse conteúdo: Magalhães (2007, p. 23).

4. No texto *season* exerce a função de substantivo e significa estação (do ano). Busque no dicionário e anote qual sentido *season* adquire quando exerce a função de verbo.

5. De acordo com o texto, *spring is the season of flowers*. Para você, o que as outras estações do ano representam?

a. winter - _____

b. summer - _____

c. fall - _____

6. Alguém que quisesse saber qual estação do ano é agora nos estados Unidos, perguntaria “What season is it now in the United States?”. Escolha algum país da Europa e pergunte qual estação é agora nesse país.

7. What season is it now in Brazil?

8. Sugira algumas atividades para serem praticadas durante cada estação do ano. Se for preciso, utilize o dicionário.

season	activity
summer	swimming

4.4.7 *Animal names*⁶⁷

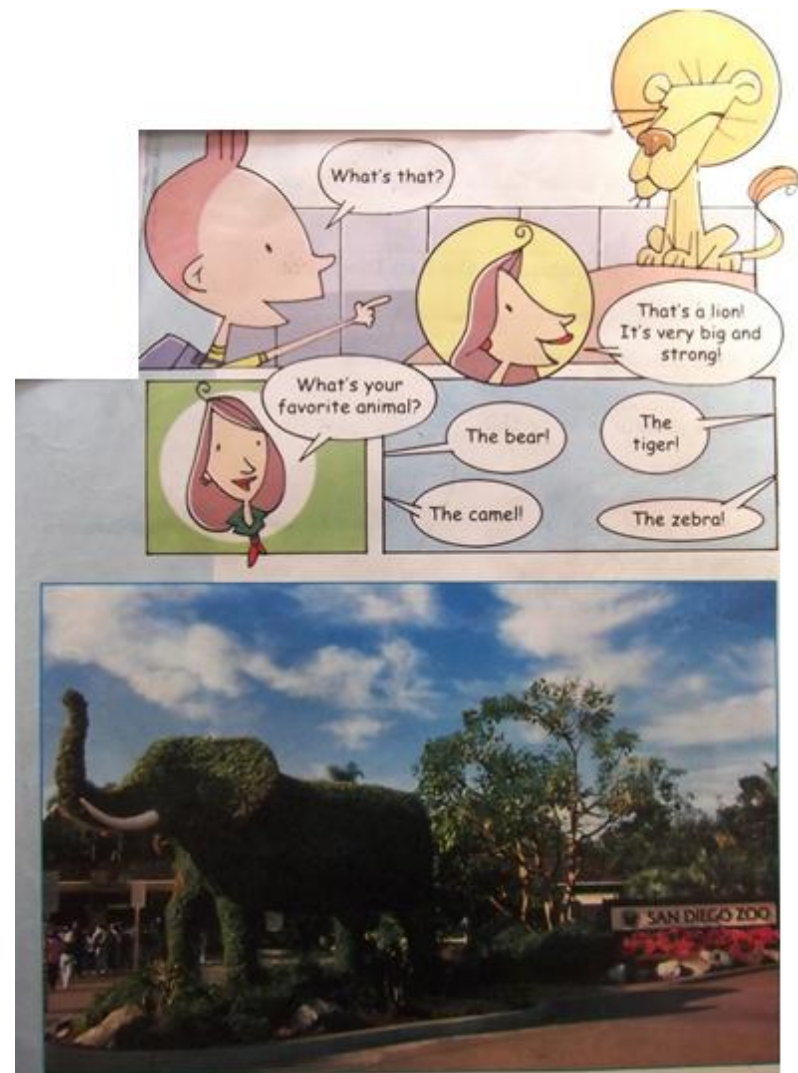
Conteúdo: *animal names* **Bimestre:** 3º

Communicative function: *describing animals*

Competências/habilidades: identificar e descrever animais, usando adjetivos (cor, tamanho, etc)

Texto: Welcome to the San Diego Zoo!

⁶⁷ Fonte do texto referente a esse conteúdo: Liberato (2005, p. 10-11).



1. Encontre no texto os nomes de animais. Circule-os. Quais desses animais também pertencem à fauna de seu país?

2. Procure no dicionário por outros nomes de animais que são típicos do seu estado ou região.

3. *Lions* e *cats* são felinos. Substitua no texto *lion* por *cat*. Houve mudança de sentido? Se sim, explique-a.

4. Busque no dicionário pelos antônimos dos adjetivos que descrevem a girafa e o leão. Utilize esses antônimos para descrever outros animais.

4. Procure no dicionário por outros nomes de animais que podemos ver em zoológicos.

5. Escreva em inglês o nome de seu animal favorito e descreva-o:

My favorite animal is the _____. It's _____ and _____.

6. Descubra os animais favoritos de seus colegas perguntando: *What's your favorite animal?*

7. Procure no dicionário pelos nomes dos animais abaixo e por adjetivos para descrevê-los:



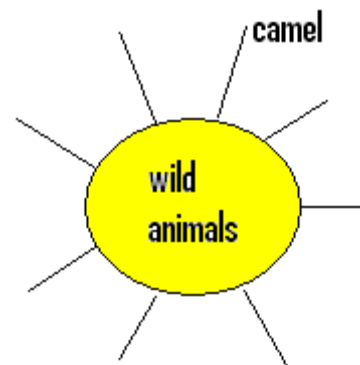
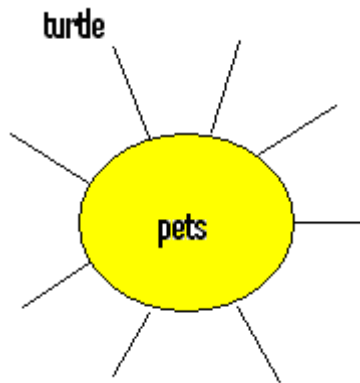
a This is a _____. It's very _____.



b This is a _____. It's very _____.

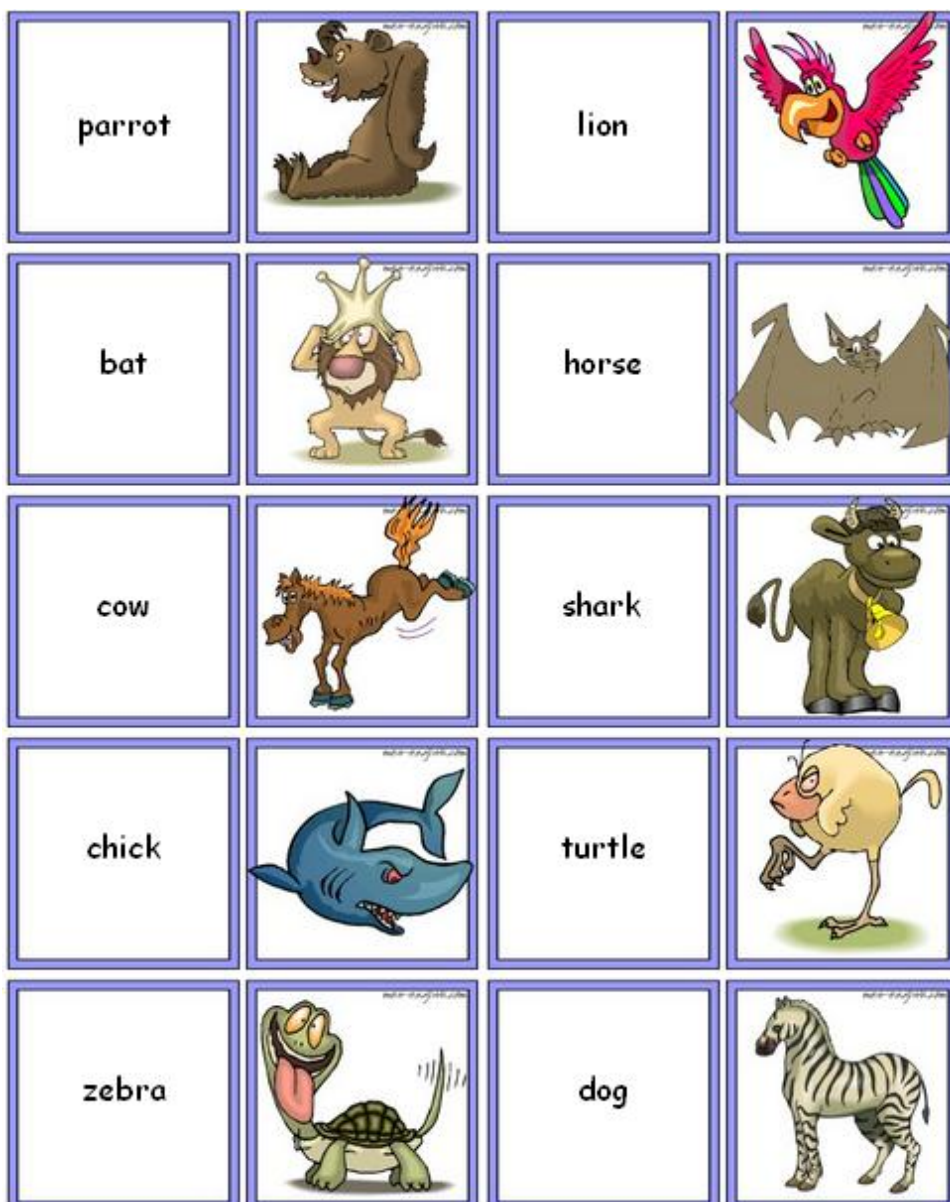
8. Com a ajuda do dicionário, continue a preencher as figuras abaixo com nomes de animais. Preste atenção ao tipo de animal que se pede em cada figura⁶⁸.

⁶⁸ Essa atividade tem o objetivo de explorar os campos léxico-semânticos (FERREIRA, 2009) dos animais domésticos e dos selvagens.



9. Domino

giraffe		frog	
tiger		dove	
camel		dolphin	
duck		rabbit	
kangaroo		bear	



10. Odd man out

ZEBRA – MONKEY – GRAY
 BEAR - WINTER - TIGER
 SUNDAY - MONKEY - GIRAFFE
 JULY – LION - CROCODILE

11. Tong twister competition⁶⁹

The big black bug bit the big black bear, but the big black bear bit the big black bug back.

⁶⁹ Ganha a competição o aluno que falar o trava-língua com rapidamente e sem erros de pronúncia.

4.4.8 Countries and nationalities⁷⁰

Conteúdo: *countries and nationalities*

Bimestre: 3º

Communicative function: *asking/giving information about nationalities*

Texto: *The United States*



1. De acordo com o texto, quais são as comidas típicas dos Estados Unidos? Quais dessas comidas são típicas e quais não são típicas no Brasil?
2. Com base nas nacionalidades presentes no texto, complete o quadro com os nomes dos seus respectivos países e comidas típicas. Pesquise no dicionário as palavras em inglês que você não conhece.

nationality	country	typical food
Chinese		
Mexican		
Italian		
Japanese		

3. The United States is in North America. Name all the countries and nationalities in North America.
4. Com a ajuda do dicionário, reelabore o texto descrevendo o Brasil e seus costumes.

⁷⁰ Fonte do texto referente a esse conteúdo: Magalhães (2007, p. 09).

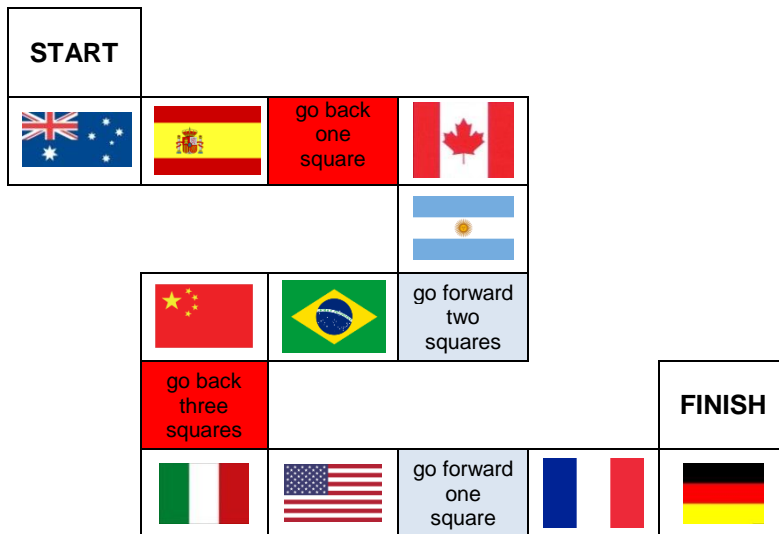
5. What's Lionel Messi's nationality?

6. Where's Pelé from?

7. Game⁷¹

Jogue o dado, de acordo com a bandeira em que o dado cair, diga a respectiva nacionalidade.

Utilize o dicionário, caso seja preciso.



4.4.9 Professions and occupations⁷²

Conteúdo: *professions and occupations*

Bimestre: 3º

Communicative function: *asking/giving information about professions*

Competências/habilidades: elaborar perguntas e respostas sobre profissões e ocupações

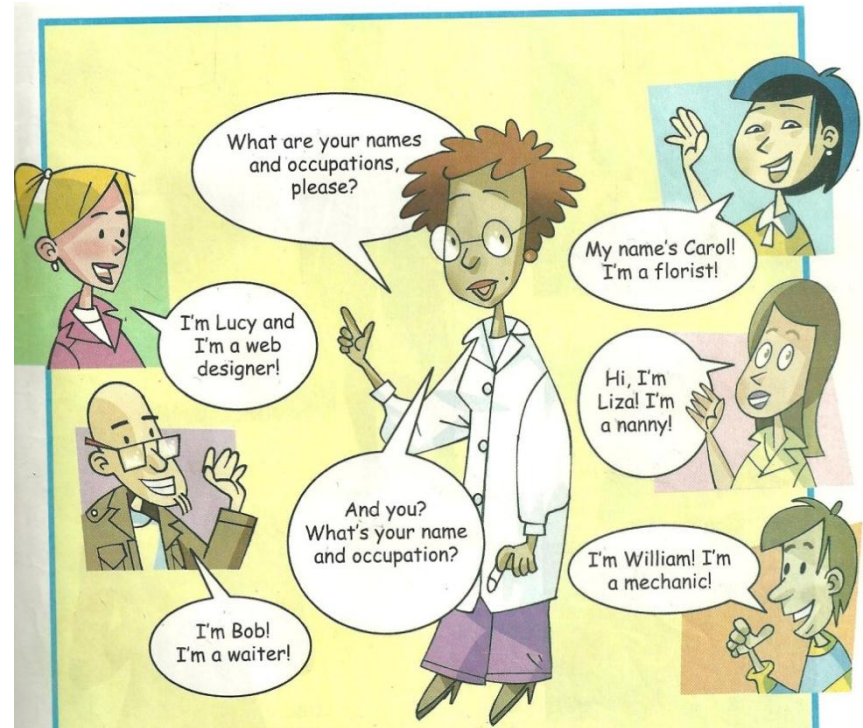
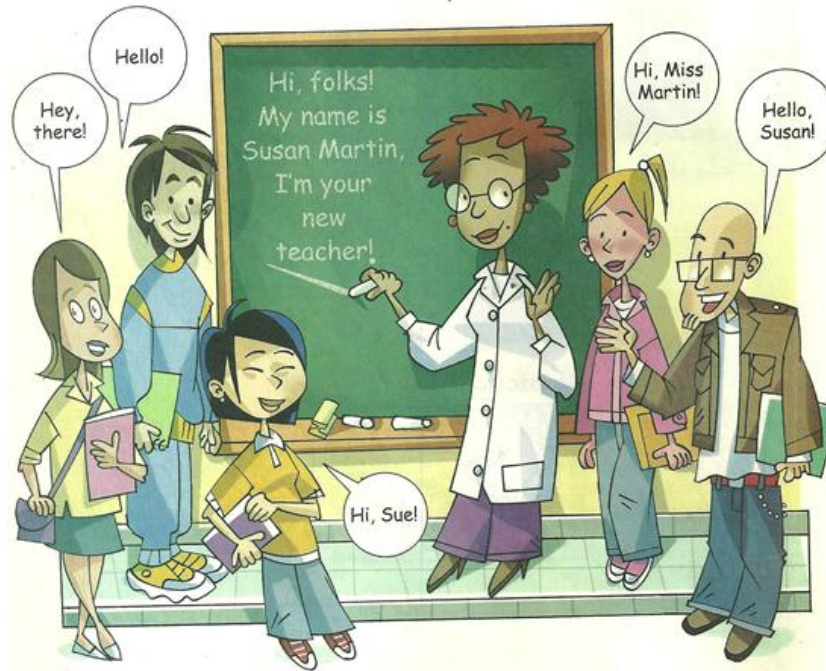
Texto: At a school

⁷¹ Jogo para dois participantes. É necessário um dado de seis lados, além de dois marcadores (um para cada participante). As bandeiras pertencem aos seguintes países, respectivamente: Austrália, Espanha, Canadá, Argentina, China, Itália, Estados Unidos, França e Alemanha.

⁷² Fonte do texto referente a esse conteúdo: Liberato (2005, p. 36-37).

At a school

This is the first conversation class of a group of students.



1. Procure no dicionário pelo significado da palavra *job*. Ela poderia substituir alguma outra palavra do texto? Explique.

2. What is Sue's occupation?

3. Quando palavras de diferentes línguas possuem a grafia igual ou semelhante e o mesmo significado, diz-se que são cognatas. Dentre as profissões do texto, anote aquelas que constituem palavras cognatas.

4. Busque no dicionário o significado das palavras que você não conhece e relacione-as com as profissões presentes no texto.

Cradle –

Car –

Internet –

Daisy –

Tray –

5. Como você perguntaria a uma pessoa, em inglês, qual a profissão dela?

6. Consulte o dicionário e cite os nomes de cinco profissões mais comuns em sua cidade.

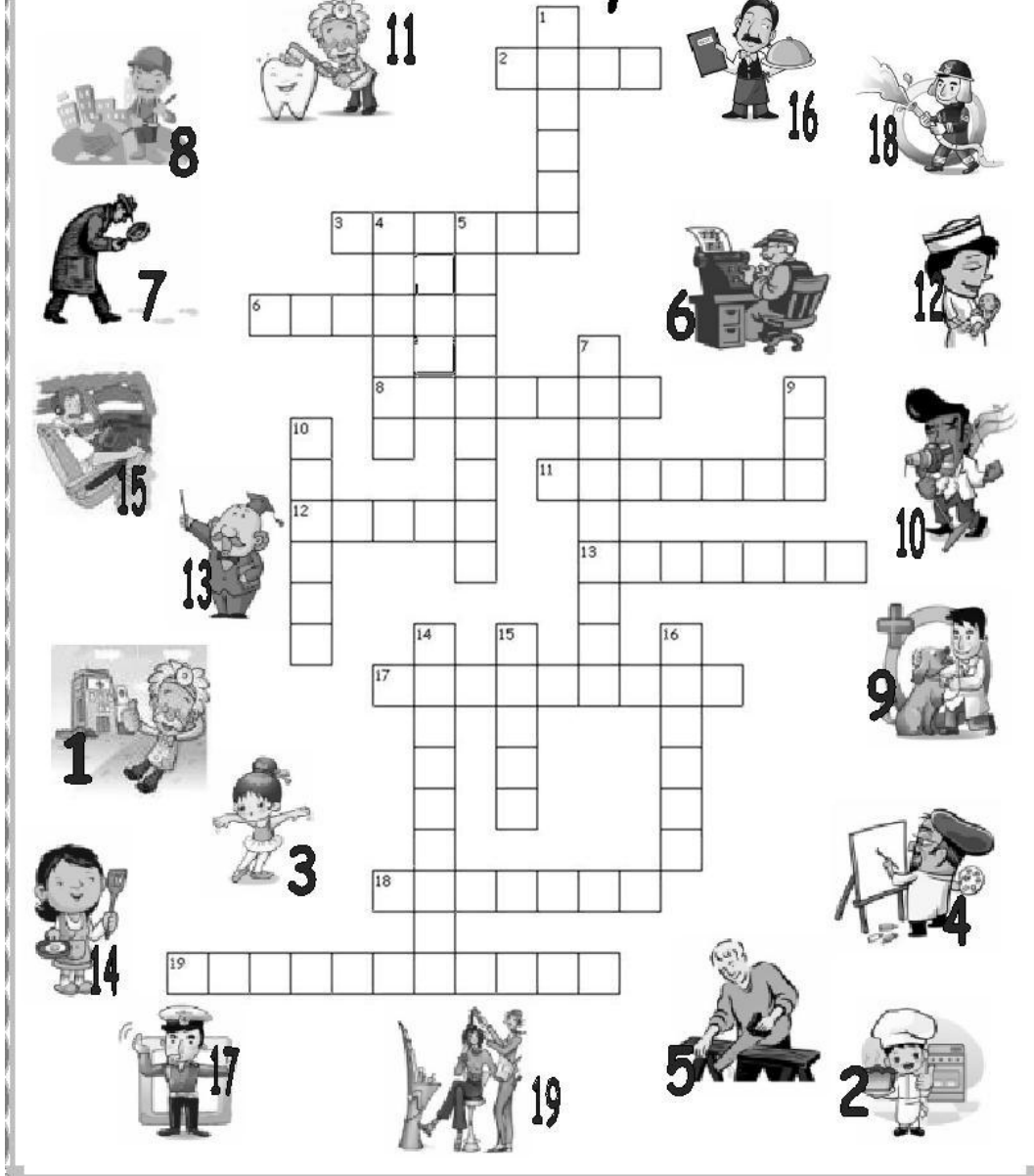
7. Com a ajuda do dicionário, escreva os nomes das profissões de alguns de seus familiares.

mother – secretary

8. Crossword⁷³

⁷³ Disponível em <http://myenglishprintables.blogspot.com.br/2009/11/jobs-occupations-crosswords.html>. Acesso em 10 jan. 2013.

Jobs & occupations



4.4.10 Hour⁷⁴

Conteúdo: hour

Bimestre: 4º

Communicative function: asking/giving information about hour

Competências/habilidades: perguntar e responder as horas

Texto: The time

⁷⁴ Fonte do texto referente a esse conteúdo: Magalhães (2007, p. 36).



1. What time is it in the text?
2. Por que uma das crianças quer saber que horas são?
3. Busque no dicionário pelo significado de *midday*. Essa palavra poderia substituir alguma palavra ou expressão do texto? Qual e por quê?
4. No texto o horário “*twelve o'clock*” poderia ser substituído por “*three o'clock*”? Explique.
5. No texto a guia utiliza-se da expressão *o'clock*. Procure no dicionário pelo significado dessa expressão. Em que situação ela poderia ser utilizada?

6. As expressões *a quarter past* e *half past* são importantes para se dizer as horas. Procure no dicionário o significado de tais expressões e quando são utilizadas.

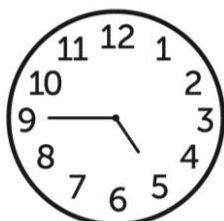
7. Pergunte o horário de atendimento dos seguintes locais:

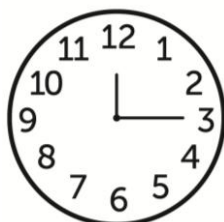
School –

Bank –

Supermarket –

8. What time is it?







9. Bingo⁷⁵

0:00	1:10	2:20	3:05
3:15	4:45	5:00	6:50
7:30	8:40	9:20	9:35
10:30	11:25	12:00	12:55

⁷⁵ Deverão ser impressas duas versões da primeira cartela, uma será recortada e transformada nas “pedras” e a outra será utilizada para a colocação das “pedras”. O professor poderá elaborar quantas cartelas forem necessárias, dependendo da quantidade de alunos.

4:45	12:00
2:20	3:05

9:35	11:25
5:00	10:30

7:30	12:55
0:00	8:40

1:10	6:50
9:20	3:15

4.4.11 Means of transport

Conteúdo: *hour* **Bimestre:** 4º

Communicative function: *asking/giving information about means of transport*

Competências/habilidades: ler e escrever os nomes de alguns meios de transporte

Texto: *Yellow Submarine* (The Beatles)

Yellow Submarine - The Beatles⁷⁶

[...]

So we sailed up to the sun
Till we found the sea of green
And we lived beneath the waves
In our yellow submarine

CHORUS

*We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine*

[...]

As we live a life of ease
Everyone of us has all we need
(One of us, has all we need)

Sky of blue and sea of green (Sky of blue, sea of green)
In our yellow submarine (In our yellow, submarine, aha)

CHORUS

⁷⁶ Disponível em <http://letras.mus.br/the-beatles/197/#selecoes/197/>. Acesso em: 13 dez. 2012.

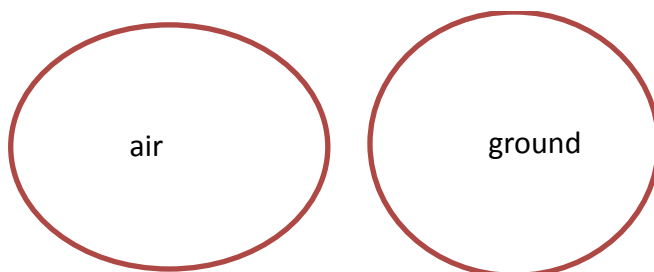
1. Qual o meio de transporte destacado na música?
2. *Submarine* é um meio de transporte que se locomove na água. Pesquise no dicionário e anote os nomes de outros transportes aquáticos.
3. Observe o seguinte trecho da música:

“And we lived beneath the waves
In our yellow submarine”

Algum dos meios de transporte aquáticos que você citou no exercício anterior poderia substituir o *submarine* na música? Explique.

4. O *yellow submarine* da música representa um lugar onde se mora e tem tudo o que é necessário. Para você, qual seria o meio de transporte (bem como sua cor) que representaria esse lugar ideal? Explique sua escolha.

5. Com a ajuda do dicionário, liste alguns meios de transporte que se locomovem nos seguintes espaços:

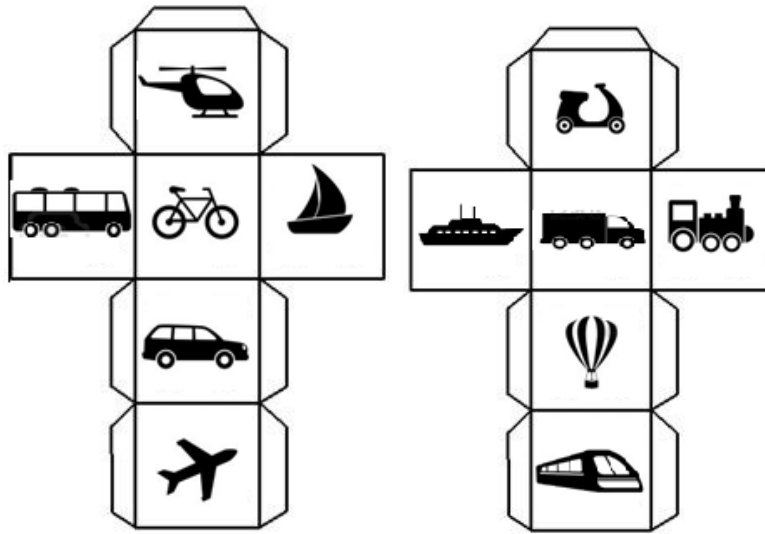


6. Nos Estados Unidos o metrô é chamado de *subway*. No entanto, na Inglaterra ele possui uma denominação diferente. Procure no dicionário e anote a outra denominação que o metrô recebe na Inglaterra.

Odd man out

BOAT – SHARPENER - MOTORCYCLE
CHINESE - TRUCK – HELICOPTER -
SUBWAY – AIRPLANE – WINTER

Dice game



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dicionário é um objeto comum em nossa sociedade. Ele está presente no contexto familiar bem como na escola. Contudo, o conhecimento dos usuários a respeito do material que manuseiam nem sempre lhes permite utilizá-lo com proficiência, para que então extraiam dele o máximo que ele tem a oferecer.

Aliás, o dicionário é um material pedagógico que agrega valores ao ensino. Ele é para o professor mais um recurso pedagógico que pode ser utilizado com o intuito de facilitar e complementar sua prática, enquanto que para o aluno, o dicionário é uma grande fonte de informações sobre o léxico da língua, além de configurar um item que viabiliza sua autonomia na aprendizagem.

Embora o dicionário seja um valioso recurso pedagógico que deveria estar presente na sala de aula independentemente da disciplina – Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa etc -, pesquisas, tais como Vital (2006), Fagundes (2008) e Ratund (2011), tem denunciado problemas com relação ao seu uso nas aulas de Língua Inglesa, isto é, o dicionário não está sempre presente nas aulas, as atividades com o dicionário se resumem geralmente à tradução, o conhecimento dos alunos a respeito do dicionário é limitado, a maioria dos professores recebeu pouca ou nenhuma instrução lexicográfica em sua formação acadêmica.

Ressaltamos, portanto, a importância, em primeiro lugar, de uma formação linguística do professor de Língua Inglesa, a fim de que ele adote a concepção de língua que utilizará em sua prática pedagógica. Além disso, a formação lexicográfica é de igual importância, pois ela subsidiará seu trabalho com o dicionário em sala de aula.

Reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de Língua Inglesa, que ministram uma ou duas aulas de apenas cinquenta minutos por semana, salas com grande quantidade de alunos, pouco tempo para a preparação das aulas, para elaboração e correção de provas e atividades e, por vezes, com poucos recursos pedagógicos a seu dispor. Além disso, nem sempre as escolas estão equipadas com dicionários e, mesmo quando isso ocorre, o número de obras é inferior ao número de alunos. Devido aos recursos financeiros escassos, há casos em que as escolhas das obras se dá pelo preço mais acessível, correndo o risco de comprometer a qualidade do material adquirido. Portanto, nosso posicionamento diante da situação não é o de julgar os professores, mas de identificar os problemas que eles vivenciam em suas aulas e propor subsídios que colaborem com a prática docente. Em suma,

no lugar de somente serem apontadas falhas no ensino, acreditamos que uma das funções dos trabalhos acadêmicos é também de contribuir para a melhora dessa realidade.

Com base nisso, o presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de discutir o uso do dicionário no ensino de vocabulário da Língua Inglesa. Por meio dos objetivos específicos, procuramos:

- a) colaborar para que o dicionário seja mais (eficazmente) utilizado;
- b) elaborar um inventário dos trabalhos acadêmicos sobre o uso do dicionário em sala de aula;
- c) contribuir com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa.

Como pode ser observado no objetivo geral e no terceiro objetivo específico, o sujeito foco do trabalho é o professor, no entanto, não desconsideramos as questões relativas ao aluno. Não há como considerar um sem considerar o outro, isto é, professor e aluno estão interligados, uma vez que se inserem no mesmo contexto: o processo de ensino/aprendizagem.

Como proposta para esse trabalho, elaboramos atividades para o ensino do vocabulário de Língua Inglesa com o foco no dicionário bilíngue.

O público-alvo das atividades é o 6º ano do Ensino Fundamental. Optamos por trabalhar com tal ano, pois é quando os alunos de escolas estaduais começam a estudar uma língua estrangeira. Desse modo, nossa proposta se insere no início do aprendizado, sendo apenas um ponto inicial que abre a possibilidade de outros trabalhos darem continuidade à nossa proposta, ou seja, que pesquisadores elaborem trabalhos futuros para a produção de material a fim de serem utilizados nos anos escolares posteriores - 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental - focalizando o uso do dicionário e sua importância para o ensino/aprendizagem lexical.

Para tanto, selecionamos, de início, os textos base das atividades. Sabe-se que em 2010 o governo distribuiu, por meio do PNLD, livros de Língua Inglesa às escolas públicas de Ensino Básico, porém não utilizamos especificamente os textos do livro didático referente ao 6º ano, pois todos eles consistiam em diálogos. Tendo em vista que entendemos que é relevante que o professor explore a diversidade de gêneros textuais em sala de aula, buscamos textos pertencentes a outras fontes, tais como outros livros didáticos e *Internet*, sempre com a atenção voltada à variedade de gêneros.

A escolha dos textos se deu também de acordo com os conteúdos vocabulares determinados pelo Referencial Curricular Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso do

Sul, a saber: 1) *colors*; 2) *classroom objects*; 3) *family tree*; 4) *days of the week*; 5) *months of the year*; 6) *seasons of the year*; 7) *animal names*; 8) *countries and nationalities*; 9) *professions and occupations*; 10) *hour*; 11) *means of transport*. Esse documento, de suma importância para os professores de Mato Grosso do Sul, não contempla o uso do dicionário, visto que em momento algum no material esse tipo de obra é mencionada. Haja vista o destaque do PNLD/Dicionários, e ele ser uma iniciativa do governo federal, consideramos que seria relevante se o governo estadual tivesse iniciativas em consonância com aquelas do governo federal, sendo assim, ao sugerir no Referencial Curricular o uso do dicionário, ele estaria estimulando a implantação de um material que viria a enriquecer as aulas, sobretudo aquelas voltadas ao ensino de línguas.

Com relação às atividades, ressaltamos que os professores podem adequá-las ao contexto no qual ele está inserido: o livro didático adotado, o perfil dos alunos e os objetivos da aula.

Por fim, acreditamos que tais atividades podem contribuir para o uso frequente e eficiente do dicionário, além de permitir que os alunos se tornem usuários competentes e autônomos na sua utilização. Caso isso ocorra, o dicionário passará, conseqüentemente, a ter o seu devido reconhecimento e se integrará ao ensino do léxico como uma ferramenta imprescindível no aprendizado de línguas.

Esperamos que esse trabalho colabore com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa, que contribua para que o dicionário seja mais (eficazmente) utilizado, além de que ele contribua com os estudos da Lexicografia, sobretudo da Lexicografia Pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, vol. 04, julho-dez. 2004. Disponível em: <http://pgla.unb.br/nex/images/Arquivos_NEX/documentos/Refletir/JCPaes/o%20professor%20de%20lingua%20profissional.pdf>. Acesso em 03 out. 2012.
- ANDRADE, Maria Margarida de. Conceito/definição em dicionários de língua geral e em dicionários de línguas de especialidades. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, n. 10, ago./set. 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ10_21-32.html>. Acesso em: 05 out. 2011.
- ANDRADE, Maria Margarida de. LEXICOLOGIA, TERMINOLOGIA: definições, finalidades, conceitos operacionais. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 191-200.
- PRADO ARAGONÉS, Josefina. Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula. *Káñina*, Costa Rica, vol. 29 (Especial), p. 53-71, 2005.
- ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins. *O dicionário para aprendizes em sala de aula: uma ferramenta de ensino e aprendizagem*. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. Dicionários pra que te quero. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 25, 2010. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/25/artigo185997-1.asp>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- BATTISTI, Elisa et al. O Verbetes no Ensino de Língua Portuguesa. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais... Pelotas: Educat*, 2008. p. 1-21. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/verbete_no_ensino_lingua_port.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- BEJOINT, Henri. *Computers and corpora in lexicography*. Oxford: OUPress, 2010.
- BENTIVOGLI, Luisa; PIANTA, Emanuele. Looking for lexical gaps. In: EURALEX, 9., 2000, Stuttgart, Alemanha. *Anais eletrônicos...* Stuttgart: Universität Stuttgart, 2000. Disponível em: <http://www.euralex.org/search-results/?q=lexical%20gap>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- BEVILACQUA, Cleci Regina; FINATTO, Maria José Borcony. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 41-52, 2006. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1410/1111>>. Acesso em: 12 set. 2011.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As Ciências do Léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 129-142.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Conceito linguístico de palavra. In: BASÍLIO, Margarida (Org.). *Palavra*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. p. 81-97.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O dicionário como norma na sociedade. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT DE LEXICOLOGIA, LEXICOGRAFIA E TERMINOLOGIA, 1., 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Recife: Editora Universitária UFPE, 1998. v. 1. p. 161-180.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, n. 40, p. 27-46, 1996.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A Estruturação do Léxico e a Organização do Conhecimento. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 81-96, dez. 1987.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de Filologia e Linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T. A. Queirós/Edusp, 1981. p. 131-145.
- BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à Lexicografia*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Documento Básico*. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em: <<http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>. Acesso em: 28 de dez. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua inglesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 29 out. 2011.
- CÂMARA JR., Joaquim. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANO, Waldenice Moreira. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 115-122. (Estratégias de Ensino, 24).
- CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Org.). *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de Ensino, 22).
- CHIN, Elizabeth Young. *Keep in mind, 6. ano*. São Paulo: Scipione, 2009.
- CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. 285 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CORREIA, Margarita. Lexicografia no início do século XXI – novas perspectivas, novos recursos e suas consequências. In: JÚNIOR, Manuel Alexandre (Coord.) *Lexicon: Dicionário de Grego-Português*. Lisboa: Centro de estudos Clássicos/FLUL, 2008. p. 73-85. Disponível em: <<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2008-mcorreia-lexicon.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

DAMIM, Cristina Pimentel. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAMIM, Cristina; MIRANDA, Félix Bugueño. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês. *Entrelinhas*, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=3&s=9&a=18>>. Acesso em: 27 abr. 2012.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. *O ensino do vocabulário: um estudo em turmas de 8ª série do Ensino Fundamental da cidade de Naviraí (MS)*. 1999. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)– Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 1999.

DURAN, Magali Sanches. Métodos na Pesquisa de uso de dicionários. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N1_03.pdf>. Acesso em: 13 out. 2011.

DURAN, Magali Sanches. *Dicionários bilíngues pedagógicos: análise, reflexões e propostas*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Critérios para categorização de dicionários bilíngues. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007a. p. 311-319. v. 3.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. *DELTA*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a02v23n2.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. A metalexigrafia pedagógica. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n.18, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6870/644>>. Acesso em: 16 fev. 2012.

FAGUNDES, Renata Borba. *O uso do dicionário nas aulas de língua inglesa de escolas estaduais de Cassilândia (MS)*. 2008. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cassilândia, 2008.

FERNÁNDEZ, Dolores Azorín. La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309. v. 3.

FUENTES MORÁN, Maria Teresa. *Gramática en la lexicografía bilingüe. Morfología y sintaxis en diccionarios español-alemán desde el punto de vista del germanohablante*. Tübingen: Niemeyer (Lexicographica, Series Mayor 81), 1997.

GARCÍA, Daniel Molina. *Fraseología Bilingüe: un enfoque lexicográfico pedagógico*. Granada: Comares, 2006.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1973.

GOMES, Denise Ferreira. *O uso do dicionário bilíngue na produção escrita em alemão como língua estrangeira*. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada)- Departamento de Letras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. Aquisição lexical e o uso do dicionário escolar na sala de aula. In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Sabóia; BAGNO, Marcos (Org.). *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 141-154. (Estratégias de Ensino, 22).

GOMES, Patrícia Vieira Nunes. *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexicografia do dicionário escolar*. 2007. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HAENSCH, Günther. *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1997.

HENRIQUES, Claudio Cesar. 2011. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HERNÁNDEZ, Humberto. La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos. In: FUENTES MORAN, Maria Teresa.; WERNER, R. (Ed.). *Lexicografía iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*. Frankfurt: Vervuert, 1998. p. 49-79.

HÖFLING, Camila. *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*. 2006. 375 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)- Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Araraquara, 2006.

HÖFLING, Camila et al. Técnicas de utilização de dicionário como material didático na aula de LE para fins específicos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 51-64, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/750/846>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

HÖFLING, Camila et al. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 13, p. 1-7, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3977/2625>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HWANG, Álvaro David. Dos primórdios à Nova Lexicografia. In: HWANG, Álvaro David; Nadin, Odair Luiz (Org.). *Linguagens e Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichotec, 2010. v. 3. p. 33-45.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ISQUERDO Conversando com estudiosos de lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-48. (Estratégias de Ensino, 24).

KRIEGER, Maria da Graça. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 133-141. (Estratégias de Ensino, 24).

KRIEGER, Maria da Graça. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 295-309. v. 3.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *Lexicografia: o léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006a. p. 151-177.

KRIEGER, Maria da Graça. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. *Calidoscópico*, São Leopoldo-RS, v. 4, n. 3, p. 141-147, set./dez. 2006b.

LARA, Luís Fernando. *O dicionário e suas disciplinas*. ISQUERDO, Aparecida Negri, KRIEGER, Maria da Graça. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. p. 133-152. v. 2.

LEFFA, Vilson José. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 123-132. (Estratégias de Ensino, 24).

LEFFA, Vilson José. O uso de dicionários on-line na compreensão de textos em língua estrangeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 39.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATO, Wilson. *English in formation, 5. série*. São Paulo: FTD, 2005.

LONGO, Beatriz Nunes de Oliveira. Características de dicionários para aprendizes de língua. *Estudos Linguísticos*, n. 31, 2002. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/31/htm/comunica/CCII02a.htm>>. Acesso em 10 maio 2012. Não paginado.

MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial: 2011.

MAGALHÃES, Tania. *Tic Tac Toe: English for kids, 5. série*. São Paulo: Moderna, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino*. Campo Grande, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino*. Campo Grande, 2008.

MIRANDA, Félix Valentin Bugueño. Conversando com estudiosos de lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 124-125. (Estratégias de Ensino, 24).

MIRANDA, Félix Valentin Bugueño. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: HWANG, Álvaro David; Nadin, Odair Luiz (Org.). *Linguagens e Interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichotec, 2010. v. 3. p. 65-91.

MIRANDA, Félix Valentin Bugueño. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 261-272. v. 3.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. Apresentação. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 09-11.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino de vocabulário. In: DUTRA, Deise; MELLO, Heliana. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2004. (Estudos Linguísticos, 7). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/vocabulario.htm>>. Não paginado. Acesso em: 20 set. 2012.

- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1998.
- PARREIRA DA SILVA, Maria Cristina. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 123-132. (Estratégias de Ensino, 24).
- PARREIRA DA SILVA, Maria Cristina. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 283-294. v. 3.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PONTES, Antonio Luciano. Exemplo lexicográfico em dicionários escolares brasileiros. *Filologia e Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 12(2), p. 351-370, 2010a.
- PONTES, Antonio Luciano. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010b. p. 201-217. v. 5.
- PORTO DAPENA, José-Álvaro. *Manual de técnica lexicográfica*. Madri: Ibéria Grafic, 2002.
- POTTIER, Bernard. *Linguística Geral Teoria e Descrição*. Rio de Janeiro: Presença, 1978.
- RANGEL, Egon de Oliveira (Elaboração). *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16841&Itemid=1131>. Acesso em: 02 set. 2012.
- RATUND, Isabel Cristina. *A lexicografia e a formação do professor de língua inglesa no MS*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.
- REY-DEBOVE, Josette. *Léxico e Dicionário*. ALFA (Suplemento), São Paulo, v. 28, p. 45-69, 1984.
- RICHARDS, Jack. C. & RODGERS. Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RIOS, Tatiana Helena Carvalho; XATARA, Claudia Maria. O conceito de equivalência em Lexicografia Bilíngue e Teoria da Tradução. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 23, p. 149-168, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/2175-7968.2009v1n23p149/11459>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

RODRIGUES, Gislaine; PARREIRA DA SILVA, Maria Cristina. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lúcia Almeida (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2010. p. 253-266. v. 5.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Caderno do professor: LEM – inglês, ensino fundamental – 7ª série*, v. 1. São Paulo: SEE, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHIMITZ, John Robert. A problemática dos dicionários bilíngues. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 161-170.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 29-37. (Estratégias de Ensino, 24).

SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco; MIRANDA, Félix Valentin Bugueño. Os diferentes tipos de dicionários e as tarefas de compreensão e produção de textos em língua inglesa. *Travessias*, Cascavel, PR, n. 08, p. 757-767, 2010.

STREHLER, René G. Marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 171-180

TEIXEIRA, Priscilla Gonçalves Iracema Eger. *O uso do dicionário bilíngue Português / Espanhol no Colégio Dom Jaime Câmara*. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VITAL, Julianna Bezerra. *O uso do dicionário nas aulas de inglês em escolas do ensino fundamental: entre a competência léxica ideal e o consulente real*. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2006.

WELKER, Herbert Andreas. Conversando com estudiosos de Lexicografia. In: XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113. (Estratégias de Ensino, 24).

WELKER, Herbert Andreas. Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades. In: XATARA, Claudia Maria; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie. (Org.) *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008a.

WELKER, Herbert Andreas. *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008b.

WELKER, Herbert Andreas. *O uso de dicionários*. Brasília: Thesaurus, 2006.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários - uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília:

Thesaurus, 2004.

XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 103-113. (Estratégias de Ensino, 24).

XATARA, Claudia Maria. As unidades fraseológicas e terminológicas em dicionários bilíngues gerais. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2004. p. 267-274. v. 2.

XATARA, Claudia Maria. Os dicionários bilíngues e o problema da tradução. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 181-188.

XATARA, Claudia Maria. *O campo minado das expressões idiomáticas*. Alfa, São Paulo, v. 41 esp., p. 147-159, 1998.