

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. *Dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=817&Itemid=863>>. Acesso em: 23/04/07.

SOUZA, V. C. *O vocabulário básico do português no processo de aquisição da língua materna*. 2005, 136 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES PARA APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUNS ELEMENTOS PARA O PROFESSOR

PAULA ÁVILA NUNES *
paulaavilan@gmail.com

MARIA JOSÉ BOCORNY FINATTO **
mfinatto@terra.com.br

* Licencianda em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

** Professora Adjunta
Depto. de Letras Clássicas e Vernaculas
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DICIONÁRIOS MONOLÍNGÜES PARA APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ALGUNS ELEMENTOS PARA O PROFESSOR

RESUMO

A massiva quantidade de dicionários disponíveis no mercado demanda dos professores de língua estrangeira um conhecimento metalexigráfico para que possam selecionar as obras a serem utilizadas de acordo com seus objetivos específicos e tipos de público diferentes. Em meio a tal cenário, este artigo visa a refletir sobre como o docente pode avaliar as obras lexigráficas de que dispõe. Guiado pela indagação sobre o que aprendizes de línguas estrangeiras procuram em dicionários monolíngües da língua-alvo, o trabalho descreve quatro obras, o *American Heritage Dictionary*, o *Longman Dictionary of Contemporary English*, o *Longman Lexicon of Contemporary English* e o *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English*. Cada uma é entendida como representante de um tipo, e seu exame visa a demonstrar o que cada dicionário possui de singular e o que pode proporcionar ao ensino do idioma inglês como língua estrangeira. Conclui-se, após o cortejo das obras, que um reconhecimento de cada tipo de dicionário e de suas potencialidades é fundamental para que o professor identifique o material lexigráfico que melhor pode suprir as demandas de seus usuários. Além disso, destaca-se que um tal reconhecimento também pode ser aproveitado para atividades diretas de ensino, com manuseio das obras pelos estudantes em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Dicionários para aprendizes; metalexigrafia; ensino de língua estrangeira

ABSTRACT

The massive quantity of dictionaries available on the market demands that foreign language teachers have lexicographic knowledge so that they can select the dictionaries according to their specific objectives and different types of students. The purpose of this study was to discuss how teachers can evaluate the lexicographic material available to them. Guided by the question as to what foreign language students look for in a target-language monolingual dictionary, four dictionaries were examined: the *American Heritage Dictionary*, the *Longman Dictionary of Contemporary English*, the *Longman Lexicon of Contemporary English* and the *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English*. Each was chosen for being representative of a specific type of dictionary, and was analyzed for its uniqueness and for what it could offer (English) foreign language teaching. Results of this study indicate that it is important for the teacher to be aware of the characteristics of each type of dictionary to be able to identify which best fulfills the user's needs. It is also important to mention that this knowledge may be useful in direct learning activities, with students handling the material in the classroom.

KEYWORDS

Learners' dictionaries; metalexigraphy; foreign language teaching

1. Introdução e objetivos

A prática da sala de aula de língua estrangeira (doravante LE) revela que, quando os professores são questionados por seus alunos sobre qual o melhor dicionário para "adotar", muitas vezes a resposta parece ser algo muito difícil de encontrar¹. Na maioria das vezes, nossos docentes enfrentam diferentes dificuldades para a seleção desse tipo de material em função da falta de conhecimento sobre metalexigrafia ou lexicografia teórica, o que os capacitaria a analisar as obras oferecidas sob um prisma mais crítico. Infelizmente, parece predominar entre os professores, uma percepção de *aparante* homogeneidade da produção lexicográfica, uma impressão possivelmente derivada da falta antes citada. Assim, sobretudo pela ausência de tópicos dedicados especificamente às temáticas do léxico e dos dicionários nos currículos dos cursos de graduação em Letras no Brasil, ficam professores e aprendizes suscetíveis a avaliações subjetivas e, por que não, muitas vezes apenas afetivas, em detrimento de qualquer associação entre as obras disponíveis e alguma base teórica ou princípios metodológicos.

É partindo dessa conjuntura de fatores que este artigo, visando a diminuir algumas dificuldades de conhecimento, envidará seus mais modestos esforços. Nossa intenção, de um modo bastante sucinto e até didático, é apresentar e aplicar alguns critérios básicos que possam auxiliar o docente de LE a definir qual(is) dicionário(s) monolíngües de inglês pode(m) contemplar mais amplamente as necessidades do variado público a que se destinam.

Desse modo, pretendemos trazer aqui, a partir de um esforço descritivo, alguns apontamentos e sugestões, tendo em mente como interlocutor um professor que recomendará o uso ou não de uma determinada obra. Nossa imagem de leitor é a do profissional que não possui uma formação específica em lexicografia ou áreas afins, mas que, sabedor das necessidades do seu aluno, gostaria de ter alguma indicação no sentido de construí-la.

Esses professores, atentos ao "mundo do fazer dos dicionários" e preocupados com a qualidade do seu trabalho em sala de aula, como lembram os lexicógrafos do *Longman Dictionary of Contemporary English*, podem intuir que a

(...) abrangência lexical e definição não são suficientes para satisfazer os lexicógrafos (...). Eles têm em mente o conhecimento de que os usuários de seu dicionário são *aprendizes* de inglês: aprendizes numa miríade de países, com uma miríade de interesses e com uma miríade de necessidades lingüísticas. (p. ix)²

1 Infelizmente, a mesma situação parece operar no ensino de língua portuguesa como língua materna. Para uma boa observação dos dicionários escolares brasileiros, embora sem observação empírica de usos, recomendamos consultar o trabalho de Dammin (2005).

2 Todas as citações foram traduzidas por nós e, nas notas de rodapé, o leitor poderá encontrá-las na sua versão original. (...) *lexical coverage and definition are not enough to satisfy the lexicographers responsible for LDOCE. They keep in the forefront of their minds the knowledge that the users of their dictionary are learners of English: learners in a myriad of countries, with a myriad of interests, and with a myriad of linguistic needs*. (p. ix)

É justamente a percepção de que há uma miríade de países, de interesses e de necessidades de aprendizagens, em relação com diferentes e variados perfis dos dicionários, que guiará nossas observações, ainda que nosso foco prioritário seja o ensino brasileiro. Buscamos reconhecer, através da apreciação de uma pequena amostra de obras, mais bem explicitadas adiante, como o professor brasileiro de língua estrangeira poderia auxiliar seus alunos na escolha de um material de apoio, partindo do pressuposto de que o profissional conhece plenamente as necessidades específicas dos seus aprendizes.

Além disso, objetivamos oferecer subsídios iniciais para uma reflexão crítica sobre uma das mais importantes ferramentas de trabalho do professor: o dicionário. Nessa direção e, para começar a tarefa, inspiramo-nos nas palavras de Biderman (2001) quando aborda alguns dos princípios regentes da arquitetura de um dicionário. Segundo a autora, deve-se considerar "em primeiro lugar, o público a que se destina" (p. 133).

Para finalizar esta já tão longa introdução, vale dizer que não pretendemos, de forma alguma, desvalorizar uma ou outra obra da amostra que compusemos para representar o dicionário monolíngüe que pode ser aproveitado para aprendizagens de inglês como LE. Não é nossa intenção, tampouco, chamar atenção para um desconhecimento pontual dos docentes sobre o campo da Lexicografia. Antes disso, buscamos argumentos que permitam reconhecer que, na verdade, a seleção de um dicionário como ferramenta de trabalho e/ou de aprendizado deve ser calçada em critérios teóricos e sistemáticos. Acreditamos que a melhor pessoa para realizar tal tarefa é o professor.

2. Obras sob exame e metodologia de observação

Trazer elementos básicos, descritivos, que possam auxiliar o professor em uma melhor tomada de decisão quanto ao seu material de apoio implica, sem dúvida, fazer escolhas. Na impossibilidade de contemplar toda uma ampla gama de dicionários disponíveis no mercado brasileiro, incluindo-se vários tipos de dicionários bilíngües, impressos, em formato eletrônico ou até os disponíveis gratuitamente *on line*, optamos por eleger apenas quatro obras monolíngües em formato impresso - obras que, na nossa opinião, em sua diversidade, podem interessar ao professor de LE, além de servirem de um ponto de partida para novas explorações.

Dessas, dois são dicionários monolíngües semasiológicos³ dirigidos, explicitamente, a aprendizagens não-nativas e que já tenham conhecimentos mais avançados do inglês; um é norte-americano e o outro, britânico. O terceiro é do tipo dicio-

3 O dicionário semasiológico é aquele que parte da palavra que, normalmente, encabeça um verbo, o lema, para depois apresentar o seu conceito ou significado. E, em geral, organizado alfabeticamente pelo conjunto total de lemas. Nesse tipo de dicionário, *gross modo*, parte-se do signo para encontrar conceitos.

nário analógico⁴ monolíngüe, britânico, voltado para consulentes identificados apenas como "todos os estudantes do inglês", provavelmente estudantes nativos da língua inglesa, em função de que o seu objetivo é a ampliação do vocabulário, além da grande abrangência nocional e lexical verificada. A quarta obra tem caráter geral, não é direcionada para aprendizagens de inglês como LE, sendo publicação norte-americana. Assim, nossa amostra de dicionários é a seguinte:

- 1) *Longman Dictionary of Contemporary English* (doravante LDOCE): representante inglês de dicionários para aprendizagens de inglês como língua estrangeira. Seu objetivo⁵ é auxiliar tanto a compreensão quanto a produção de textos escritos, dispensando atenção também a elementos de oralidade⁶;
- 2) *Macmillan English Dictionary* (doravante MED): representante americana de dicionários para aprendizagens de inglês como língua estrangeira; seus objetivos estão muito próximos àqueles do LDOCE;
- 3) *Longman Lexicon of Contemporary English* (doravante LLOCE): dicionário analógico (vide nota 4) inglês, voltado explicitamente para ajudar os consulentes, provavelmente nativos da língua, a aumentar seu vocabulário na língua-alvo;
- 4) *American Heritage Dictionary* (doravante AHD): esse dicionário americano é o único, dentre os selecionados, que não é voltado para aprendizagens.

O AHD integra nossa amostra por acreditarmos que, ainda que o uso por aprendizagens seja nosso interesse principal, o cotejo com obras de tipo geral, destinadas a falantes nativos, é também merecedor de espaço e pode revelar, para o professor, diferenças úteis para a sua avaliação em um conjunto de obras. Se, como antes afirmamos, estamos lidando com diversas necessidades providas dos alunos, é lícito analisar o que as mais diversas obras têm a oferecer, sendo elas voltadas para aprendizagens ou não. Dessas quatro obras, objetivamos ter, na figura de cada uma delas, representantes legítimas de três macrotipos de obras lexicográficas, ainda que nossa categorização possa ser subdividida de diferentes maneiras, a) o dicionário monolíngüe para aprendizagens de inglês como língua estrangeira; b) o dicionário analógico para estudantes nativos de língua inglesa, e c) o dicionário de tipo geral para variados usuários nativos da língua.

4 Um dicionário analógico, também chamado de *onomasiológico* ou de "idéias afins", é um dicionário que não segue uma organização usual na apresentação dos seus verbetes. Ao invés de colocar as entradas em ordem alfabética simples, agrupa as entradas por palavras por alguma afinidade semântica, construindo grupos nocionais como "sentimentos", "partes do corpo", entre outros. Nesses grupos cabem inclusive analogias contrastivas, tais como entre *ovo* e *nascimento* e *amor* e *ódio*. Parte-se de conceitos para encontrar signos. Para maiores detalhes, sugerimos consultar Welker (2005, p. 47 e páginas seguintes).

5 Um apanhado mais detalhado sobre os objetivos de cada obra será proposto mais adiante.

6 Maiores informações sobre o *corpus* usado nas obras da editora Longman podem ser encontradas no monumental trabalho de Biber et al. (1999).

O quadro a seguir - baseado nas tipologias de Haensch (1982, apud WELKER, 2005, p. 38s.) e de Welker (2005, p. 44) - resume alguns critérios básicos para a categorização da nossa amostra:

| | Conven- cional x eletrônico | LDOCE | MED | LLOCE | AHD |
|------------------------------------|---|---|---|------------------------------------|---|
| Quanto ao tipo de obra | Lingüístico x enciclopé- dico | Lingüístico | Lingüístico | Lingüístico | Convencio- nal |
| | Sistema lingüístico em que se baseia | corpora de língua escrita e falada; <i>corpus</i> definitório | corpora de língua escrita e falada; <i>corpus</i> definitório | <i>corpus</i> de língua escrita | <i>Corpora</i> de língua escri- ta e falada |
| Quanto à seleção de verbetes | Geral x parcial | Geral | Geral | Geral | Geral |
| | Exaustivo x seletivo | Seletivo | Seletivo | Seletivo | Exaustivo |
| | Prescritivo x descritivo | Descritivo | Descritivo | Descritivo | Prescritivo |
| | Semasiol- ógico x analógico | Semasiol- ógico | Semasiol- ógico | Analógico | Semasiol- ógico |

Tabela 1: Critérios de classificação dos dicionários sob exame

Depreende-se deste quadro que tentamos abrir espaço para dicionários americanos e ingleses, lingüísticos e enciclopédicos, seletivos e exaustivos, analógicos e semasiológicos, na tentativa de evidenciar o que cada tipo de obra pode oferecer de melhor a seus usuários. A partir desse panorama, trilhamos um caminho sustentado por três questões, quais sejam: (1) o que os aprendizes de uma língua estrangeira procuram em um dicionário? (2) o que cada obra, na sua especificidade, pode proporcionar a esses consulentes? e (3) o que a conjugação desses dois questionamentos nos diz a respeito da escolha de obras lexicográficas por parte do professor?

A fim de propor respostas para as três indagações, propomos, num primeiro momento, uma aproximação às razões que levam à procura de dicionários como objeto de apoio, evidenciando, também, o papel que estas obras ocupam no aprendizado de LE. Num segundo momento, analisaremos, mais detidamente, cada obra no escopo de sua singularidade. Serão feitas, então, algumas comparações entre os quatro dicionários. Por último, tentaremos apontar como a

articulação das respostas para essas duas perguntas pode auxiliar o professor de LE a fazer uso de tais obras em sua prática pedagógica, tendo em vista o público discente e a sua variedade.

Antes de iniciar a próxima seção, vale explicitar algo mencionado na Tabela 1, o termo *corpus* definitório e que, no nosso entendimento, já evidencia uma preocupação com o usuário aprendiz de uma LE. Um tal tipo de *corpus* caracteriza-se por ser um conjunto de itens lexicais, geralmente arrolados ao final do dicionário, utilizados como fonte exclusiva para a formulação da paráfrase definitória das palavras-entrada. Esse *corpus* de referência é selecionado por critérios de frequência na língua, sendo geralmente baseado em *corpora* de textos escritos e de gravações em áudio. Assim, tende a ser menor o risco de não-entendimento da informação sobre a palavra que encabeça o verbete em virtude da falta de um vocabulário mais complexo por parte do consulente.

3. O papel dos dicionários no ensino de língua estrangeira

Considerando que, para a produção de um dicionário, assim como qualquer texto, é necessário ter em mente um público-alvo, parece que, minimamente, duas são as questões que os lexicógrafos devem se fazer: (1) *por que* os aprendizes de uma língua estrangeira⁷ consultam um dicionário? e (2) *o que* consultam?

Sendo a questão do público-alvo de extrema relevância para a produção de dicionários e, com efeito, condicionante dos rumos tomados, é preciso responder a primeira questão levando em conta a especificidade da relação entre consulente e obra lexicográfica em um contexto de aprendizado de língua estrangeira. Partiremos, então, do legado que o uso de dicionários de língua materna parece deixar aos aprendizes de uma língua estrangeira, considerando que

deveria haver uma transferência suave das habilidades requeridas para o uso de um dicionário monolíngüe para aquelas requeridas para o aprendizado de língua estrangeira, embasado em pesquisas sobre o uso de dicionários, e tais habilidades de uso do dicionário como referência devem ser ensinadas aos alunos nos departamentos de línguas, bem como nos outros departamentos.⁸ (HARTMANN, 1999, p. 4)

Ora, se, como afirma o autor, deveria haver uma transição suave entre as habilidades adquiridas no trato com dicionários monolíngües de língua materna

⁷ Certamente, essa pergunta é feita não somente levando em conta os aprendizes de uma língua, mas os diferentes públicos a que a obra se destina. Dada a brevidade deste artigo, temos em consideração apenas os aprendizes, sobrenome de inglês, como língua estrangeira.

⁸ No original: "there should be a smooth transfer from monolingual dictionary skills to those required for L2 (foreign language learning), supported by research on dictionary use, and such dictionary reference skills should be taught to students in language departments as well as in non-language departments".

àqueles destinados à aprendizagem de uma língua estrangeira, façamos uma pequena pausa para avaliar como isso se daria para aprendizes brasileiros.

Da leitura de Lara (1997, p. 21-82), depreende-se que, no que tange à produção de dicionários monolíngües, parece haver alguma espécie de "trabalho supérfluo" envolvido. Afinal, o usuário é, quando nativo, falante daquela língua e detentor de um rico conhecimento lingüístico. Quer dizer, o usuário consultará a obra, potencialmente, apenas nas entradas mais "complexas" e de uso menos freqüente, dado que, para as outras, não haveria sequer a necessidade de uma definição.

Partindo dessa posição, os dicionários podem ser vistos como um compêndio de palavras da língua, como um "arquivo" a ser consultado apenas quando não se detém algum conhecimento acerca de uma dessas unidades⁹, especialmente no que diz respeito à ortografia ou ao significado de palavras de baixa freqüência de uso por parte do consultante. Isso parece, inclusive, reafirmado na escola nas atividades em que o uso de dicionários se faz presente. Nos livros didáticos, por exemplo, o trabalho com dicionários é, essencialmente, voltado à consulta de termos vocabulares "raros", presentes em atividades de leitura, e em frases ou segmentos de texto que podem oferecer dificuldade de compreensão¹⁰.

Em suma, tais obras parecem vistas, essencialmente, como guias de referência rápida e de "socorro". A situação seria ilustrada por itens empilhados em uma estante, usados apenas, ou quase que exclusivamente, em algumas situações bem específicas, geralmente pouco estimulantes.

Esse estado de coisas traz uma situação em que o aprendiz compra um dicionário apenas para uso eventual, para ter à mão em horas de estudo em casa, em atividades solitárias. Alguns professores, inclusive, bem sabemos, chegam a mostrar-se incomodados com a presença de dicionários em sala de aula, especialmente em aulas de LE, visto que podem constituir pontos de desvio de atenção do aluno. A impressão que fica é que o dicionário é um elemento alienígena, com informações que pouco se encaixam com o cenário de estudos.

Ademais, é notório que, mesmo no âmbito do estudo da língua materna, os aprendizes nativos da língua dispõem de vários outros métodos de compreensão e de produção que dispensam o uso de dicionários. Assim, dicionários são freqüentemente pouco presentes nas atividades cotidianas de estudo, sobretudo em sala de aula e em atividades desenvolvidas em grupos de alunos. A situação

9 Sobre isso, relembramos, ainda, as palavras de Hartmann (1999): "Students should be made familiar with the value of thesauri and other conceptually organized reference materials, including electronic ones, for the development of productive skills such as composition and translation". (p. 5) Mais do que isso, entendemos que o valor dessas obras não se resume a auxiliares para práticas escritas e para traduções. Encaramos as obras lexicográficas da forma vigente na sociedade para o qual é elaborado, documentando a prática lingüística dessa sociedade". (p. 132) É com valor dessas obras.

10 Pensando em uma direção contrária a esta, e tentando atribuir outro significado ao uso de dicionários, citamos, 55-64 e sobre Etimologia (p. 81-86). Em todas elas, os alunos são convidados a refletir sobre o próprio processo de construção de um dicionário, além de serem expostas a algumas das dificuldades próprias da construção desse tipo de obra.

parece repetir-se nos ambientes escolares de estudo de uma língua estrangeira.

Paradoxalmente, Santos (1994), em sua tentativa de descrição do perfil dos aprendizes de leitura em inglês como língua estrangeira, relata que a estratégia mais usada por esses leitores é justamente o recurso ao dicionário, em detrimento ao questionamento ao professor ou uso de qualquer outra estratégia. Isso revela que o papel ocupado pelos dicionários no estudo de uma língua estrangeira pode ser muito particular e que depende da habilidade ou competência em foco, ensejando-se investigações empíricas e sistemáticas sobre o tema do uso de dicionários. Acrescente-se a constatação de Vereza (1994):

Do ponto de vista dos alunos, o vocabulário é normalmente visto como tanto essencial quanto frustrante em termos de aprendizado de língua. Ao responder questionários sobre as dificuldades de se desenvolver fluência em ambas produção e compreensão, alunos de cursos avançados da PUC-RIO apontaram o vocabulário como seu arquiinimigo, isto é, o maior obstáculo a ser contornado no seu processo de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, sua maior ambição como alvo a ser aprendido.¹¹ (p. 122)

Se o vocabulário assume um papel tão significativo no aprendizado de uma LE, e se o uso de dicionários torna-se importante estratégia para suprir essa falta de conhecimento vocabular, então é evidente, também, a necessidade de se avaliar de perto os diferentes tipos de obras que estão disponíveis para esses alunos. Conforme Vereza (op cit.), diferentemente da língua materna, em que o não-conhecimento de um item lexical não impõe maiores dificuldades aos falantes, a "falta de vocabulário", como os alunos se referem, adquire uma dimensão muito maior em LE:

No caso de língua, palavras desconhecidas aparecem em textos técnicos, acadêmicos, literários ou outros tipos específicos. Sendo membro dessa comunidade, o falante sabe que essas palavras são, na maioria dos casos, marcadores de um universo simbólico do qual ele simplesmente não tem conhecimento. No caso de uma língua estrangeira, por outro lado, palavras desconhecidas geralmente têm um impacto devastador no leitor. Elas são vistas como lembretes do não-pertencimento do aprendiz àquela comunidade de que está tentando se tornar parte, e podem até mesmo ser tomadas como sinais de ignorância, obstáculos intermináveis a serem superados ou como fontes de frustração.¹² (ibidem - grifos nossos)

11 No original: "In the case of one's mother tongue, unknown words abound in technical, academic, literary or other specific texts. If you are a member of that community, you know that these words are in most cases markers of a symbolic universe, you are simply not acquainted with. In the case of a foreign language, on the other hand, unknown words usually have a devastating and overpowering impact on the reader. They are seen as reminders of the learner's not belonging to a language community he or she is trying to be part of, and might even be taken as symbols of ignorance, obstacles interminable in the attainment of fluency." (ibidem)

12 No original: "In the case of one's mother tongue, unknown words abound in technical, academic, literary or other specific texts. If you are a member of that community, you know that these words are in most cases markers of a symbolic universe, you are simply not acquainted with. In the case of a foreign language, on the other hand, unknown words usually have a devastating and overpowering impact on the reader. They are seen as reminders of the learner's not belonging to a language community he or she is trying to be part of, and might even be taken as symbols of ignorance, obstacles interminable in the attainment of fluency." (ibidem)

Como um produto imediato do contexto que descrevemos aqui, emerge a pergunta aludida anteriormente: tendo os dicionários um papel tão singular na aprendizagem da uma LE, o que os consulentes esperam deles? Ou seja, por que motivos os procuram? Ensaiar respostas para essas perguntas sem remontar à própria história dos dicionários é praticamente inviável.

Lara (1997), em sua valiosa obra sobre o dicionário monolíngüe, traça um panorama histórico-cultural que nos pode ser útil aqui para pensar a centralidade das obras lexicográficas. Elas têm a potencialidade de se desdobrar em uma compilação de itens da língua sob um caráter prescritivo, ao mesmo tempo em que a descreve. Tal como nos lembra o autor, por muito tempo os dicionários foram considerados, e boa parte disso ainda não se perdeu, como uma *autoridade lingüística*. Usando a metáfora de Milner¹³, os dicionários, assim como as gramáticas, possuem as insígnias que os autorizam a prescrever e que os estabelecem como autoridades.

As obras de referência em língua estrangeira, no entanto, além de contar com o mesmo grau de autoridade antes referido, ainda possuem uma outra supremacia: por se tratar de uma língua falada em outro país, o recurso ao dicionário é tomado como fonte do discurso nativo e, portanto, absolutamente confiável. O próprio professor reforçará essa tendência ao procurar algo em um dicionário, caso ele mesmo (professor) não detenha a resposta. O que em geral ele faz fora da hora de aula.

Não estamos entendendo, com isso, que esta seja uma prática condenável. Muito pelo contrário. Ela apenas demonstra e reforça a centralidade que este tipo de obra possui no ensino de língua. Além disso, é perceptível, com base em estudos empíricos¹⁴, tais como o trabalho de Bogaards (1999), que aprendizes que fazem uso de dicionários adquirem muito mais vocabulário que aqueles que não o fazem.

ACEITANDO essa realidade, há ainda a segunda pergunta a ser respondida: o que tais estudantes procuram em tais obras? Ensaíamos uma resposta, criando uma adaptação de algumas conclusões da pesquisa de Bogaards (op. cit.) indicada na tabela 2¹⁵. Tal pesquisa é tomada aqui como um exemplo de estudo empírico sobre uso de dicionários. Sabemos, entretanto, que várias são as razões que levam os aprendizes às obras lexicográficas.

13 MILNER, J.C. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

14 Para maiores informações, recomendamos o capítulo 4.4.2.2 de Wélker [2006].

15 As informações devem ser lidas em suas colunas, não tendo uma coluna qualquer relação com a outra. Isto é, a primeira motivação, por exemplo, não se dá apenas em uma ocasião de escrita e de estudo em casa. Elas são, na verdade, variáveis independentes.

| Motivações | Ocasões | Atividades |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| Busca de significado | Escrita | Estudando em casa |
| Busca de grafia correta | Leitura | Estudando em uma biblioteca |
| Busca de sinônimos | Trabalho de tradução | Durante a aula |
| Busca por exemplos de uso | Como auxílio em jogos de palavras | Durante uma prova |
| Busca por pontos gramaticais | Leitura de periódicos acadêmicos | |
| Busca por informações enciclopédicas | Leitura de livros para entretenimento | |
| Busca por pronúncia | | |
| Busca por etimologia/origem | Leitura de jornais ou revistas | |

Tabela 2: Motivações, ocasiões e atividades mediadas por dicionários

É necessário, porém, fazer algumas ressalvas com relação a esses dados aqui reproduzidos. A primeira delas é que os sujeitos das pesquisas de Bogaards foram estudantes universitários europeus. A segunda, uma limitação que o próprio autor aponta, é que seus dados foram compilados através de respostas a questionários. Assim, tem-se uma idéia de como os usuários percebem sua relação com as obras, mas não se tem uma observação direta dos fatos de uso em si.

Cientes do distanciamento das condições de pesquisa acima relatadas em relação à realidade brasileira e do âmbito de uma verificação indireta, acreditamos ser viável a sua utilização. Afinal, queremos aqui apenas antever um quadro geral do que pode ser feito pelos aprendizes com dicionários num contexto de ensino de língua estrangeira. Não é nosso interesse, nesta oportunidade, detalhar, refutar ou contrapor os resultados do autor.

Feitas essas observações, os dados sintetizados na tabela 2 acima nos revelam um bom panorama acerca do uso de dicionários por aprendizes. Fica evidente uma maior concentração na busca de significados para palavras, em situação de escrita – produção – e em atividades em casa. Tendo isso em mente que podemos, então, passar para o segundo ponto que anunciáramos e verificar o que cada uma das obras que estabelecemos como corpus de análise pode oferecer a seus usuários.

4. A oferta dos dicionários: onde se encontra(m) a(s) diferença(s)?

AO INTRODUIR as idéias que motivam e permeiam este trabalho, pelo menos

seleção de materiais deriva da não percepção das diferenças existentes entre as obras, e (ii) a de que uma análise que se restringe a apenas quatro exemplares dentro desta vasta gama de opções deve ser capaz de demonstrar, ao menos genericamente, os eixos centrais que as diferenciam. Partamos, estrategicamente, desse último, atentando para os exemplos:

| Entrada | Definição no AHD | Definição no LDOCE | Definição no LDOCE MED |
|----------|--|---|---|
| indigo | <i>n.</i> pl. in-di-gos or in-di-goes 1a. Any of various shrubs or herbs of the genus <i>Indigofera</i> in the pea family, having odd-pinnate leaves and usually red or purple flowers in axillary racemes. b. A blue dye obtained from these plants or produced synthetically. 2. Any of several related plants, especially those of the genera <i>Amorpha</i> or <i>Baptisia</i> . 3. The hue of that portion of the visible spectrum lying between blue and violet, evoked in the human observer by radiant energy with wavelengths of approximately 420 to 450 nanometers; a dark blue to grayish purple blue. (...) | Indigo (<i>secondary colors</i>) – a color or dye of a dark blue purple | <i>Adj</i> between dark blue and purple in color – indigo noun [U] |
| idealism | Idealism n 1. The act or practice of envisioning things in an ideal form. 2 Pursuit of one's ideals. 3. Idealized treatment of a subject in literature or art. 4. <i>Philosophy</i> The theory that the object of external perception, in itself or as perceived, consists of ideas. | Idealism (<i>examples and specimens</i>) 1 belief in ideals; <i>youthful idealism</i> 2 the belief that ideas are the only real things | Idealism noun [U] 1 a very strong belief in something which is good but probably impossible to achieve: youthful idealism <i>She was always letting her idealism get in the way of practicalities.</i> 2 technical a style of art that shows things in perfect state |

Table 3. Formulation of J. J. G. ...

Nestes excertos, já é possível traçar, ainda que de forma preliminar, a tendência de cada dicionário. Salta aos olhos, sobretudo, que o AHD carece de exemplos para ambas entradas, além de utilizar um vocabulário para definir que, em sua grande parte, não se encontra nos *corpora* de definição¹⁶ do LDOCE ou do MED¹⁷. Contudo, para poder estabelecer qualquer tipo de conclusão sobre estas obras, é necessário, em primeiro lugar, comparar seus objetivos. Para tanto, exibimos alguns excertos do prefácio de cada uma das obras consultadas na Tabela 4 a seguir.

| AHD |
|--|
| Aquele livro [a primeira edição] era notável por fazer quatro coisas e fazê-las bem. Apresentava um registro fiel da língua em definições de fácil entendimento. Provava guia para a acuidade, precisão e graça no uso de inglês, que pessoas inteligentes precisam e buscam em um dicionário. Traçava, sempre que possível, a evolução das palavras do inglês desde a sua origem. E apresentava informações lexicais complexas em um design tipograficamente atrativo. (...) As páginas da terceira edição (...) refletem a rica e variada textura do inglês americano da forma pela qual vem sendo utilizado ao longo do tempo por um amplo grupo de falantes educados, (...) é um registro compreensível e detalhado da língua. O objetivo da Terceira Edição é proporcionar ao leitor compreensão e apreciação da língua de uma forma legível. Tendo em mente as necessidades do usuário contemporâneo, apresentamos primeiro o sentido central e mais frequentemente procurado de uma palavra. As definições são escritas em prosa concisa e lúcida, sem os termos especializados e abreviações que tornam a maioria dos dicionários inutilizáveis e confusos. (...) Atenção considerável é dedicada nesta Terceira Edição à história das palavras. (...) Num esforço para assistir o leitor na utilização da língua com cor, vitalidade e frescor, a Terceira Edição devota mais atenção do que nunca para sinônima (...). |

16 Estas palavras que não se encontram em nenhum dos dois *corpora* definitórios estão sublinhadas na definição.

17 O LDOCE também faz uso de um *corpus* controlado para definição, o mesmo utilizado pelo LDOCE, ainda que com algumas mudanças, devido à data de publicação de cada obra. É interessante notar, porém, que, malgrado o LDOCE e o MED construíam seu *corpus* definitório sob os mesmos parâmetros (frequência), há uma significativa variação dos itens que compõem ambas as listas. Uma análise apenas das letras A e B permitiu evidenciar que o LDOCE apresenta 29 itens que não são listados no MED. Este último, por sua vez, apresenta 54 itens que não se encontram no *corpus* definitório do dicionário inglês, lembrando que o MED propõe uma lista de verbetes mais longa.

| | |
|-------|---|
| LDOCE | Há duas características centrais de um dicionário através das quais se pode avaliar seu grau de excelência: abrangência e definição. No que tange à abrangência, os leitores devem estar assegurados que as palavras que eles precisam entender e usar estão incluídas, e que tal inclusão reflete ocorrência atuais de matérias dos mais variados assuntos. Os assuntos devem abarcar tecnologia e escolaridade, bem como esporte, lazer e atividade social; e as fontes devem incluir não só registros impressos e seus substitutos contemporâneos, os tele-textos, mas também a ubíqua linguagem oral da experiência cotidiana. (...) Cada um desses sentidos tem de, então, ser explicados ao usuário do dicionário. E como melhor explicar do que fazê-lo com o famoso vocabulário definatório do LDOCE (...) Com cada definição expressada através de um vocabulário em torno de 2000 palavras básicas e familiares, todos os aprendizes – até mesmo aqueles com um conhecimento modesto do inglês – podem imediatamente entender todos os significados das centenas de palavras-entrada do dicionário. (...) Dentre estas características está a informação gramatical, por exemplo, fazendo do dicionário uma ferramenta não só para decodificação (explicar o que os usuários acharam obscuro em materiais que ouviram ou leram), mas também para codificação. |
| LLOCE | O alfabeto, com todas as suas virtudes, coloca animais e zoológicos, tios e tias afastados um do outro no seu esquema, enquanto que na mente humana tais palavras se encontram juntas. O dicionário alfabético tem uma lógica, mas não a lógica da vida cotidiana. (...) Comenius tinha cem capítulos e uma preferência religiosa, enquanto Roget usava um esquema de conceitos universais como base para suas listas prodigiosas. O <i>Lexicon</i> , contudo, tem apenas 14 campos lexicais, de natureza pragmática e cotidiana. (...) Sua característica especial enquanto ferramenta de referência para alunos de inglês está em suas detalhadas definições. ³ |
| MED | Na medida do possível, este volume objetiva refletir de forma precisa sobre o estado contemporâneo da língua. Isto significa que as palavras nele contidas são descritas como são usadas no jornalismo, ficção popular, cartas, manuais de negócios e, claro, mais importante de todos, na fala. (...) Este dicionário (...) é (...) de inglês falado e escrito. Utilizando-o bem, você deverá acabar falando como um nativo, não escrevendo como um! (...) O inglês não mais é propriedade de um país, mas se tornou uma verdadeira língua franca, e é apropriado que o primeiro dicionário de inglês do século 21 seja um dicionário de inglês mundial. Trabalhando com este dicionário, ele o ajudará a se tornar um cidadão do mundo. (prefácio) Quais são, então, as exigências para um bom dicionário para aprendizes? Sumariamente, ele deve incluir as informações certas, estas devem ser fáceis de encontrar e – uma vez encontradas – devem ser fáceis de entender e fáceis de usar. (...) Fomos guiados aqui por pesquisa sobre as necessidades e habilidades de usuários de dicionários, considerando, especialmente, as diferenças entre necessidades de produção e de recepção de aprendizes em nível avançado: (...) o vocabulário utilizado na produção é descrito minuciosamente, enquanto a brevidade das entradas de vocabulário “receptivo” permite-nos incluir muito mais vocabulário desse tipo. ⁴ (Introdução) |

Tabela 4: Excertos das obras

Observando os excertos da tabela 4, torna-se clara a intenção de cada obra: auxiliar aqueles que já possuem um vasto conhecimento a língua (AHD), propor definições de fácil entendimento aos consulentes (LDOCE e MED), ainda que estas não sejam tão objetivas se comparadas a dicionários que não fazem uso de *corpus* definatório¹⁸, ou auxiliar na aquisição de vocabulário na língua-alvo (LLOCE). Obviamente, o foco principal de cada obra não as impede de exercer outras funções e de serem úteis para outros objetivos.

Interessa-nos também observar que todas as obras mencionam, em maior ou menor grau, o público que as utilizará. No entanto, percebemos que, contrário ao que esteve em voga por muito tempo, os dicionaristas suspenderam o critério de exaustividade de suas obras para erguê-las sob um outro aspecto, qual seja, o de facilitar a compreensão das definições. cremos que isso possa ser claramente evidenciado no contraste do verbete *Indigo*, anteriormente exposto, em que é possível perceber a diferenciação de tratamento no que tange à exaustividade e à complexidade das definições. O próprio LLOCE já antecipa que a obra não tem por objetivo ser exaustiva, contrário ao proposto pelo AHD.

Mas, por que refletir sobre exaustividade? Porque, conforme cita o editor do LDOCE em seu prefácio, um dos critérios para avaliação de dicionários é justamente o número de palavras que este abrange. Tal importância é considerada de tal forma que não raramente encontramos obras lexicográficas que, logo na capa, apresentam a quantidade de verbetes ali contida. Se esse critério não é mais o primordial na escolha de uma ferramenta de apoio, ainda é, sem dúvida, um dos métodos mais correntes, por parte de professores e de alunos, para a apreciação dessas obras. A pesquisa de Bogaards (1999) ajuda-nos a vislumbrar mais claramente as prioridades na hora de se adquirir um dicionário: num máximo de 6, a relevância para as necessidades do usuário aparece em primeiro lugar, detentora de 4,04 pontos na escala. Confirmando nossa hipótese, em segundo lugar, temos o número de palavras, seguido do número de exemplos, preço, reputação da editora e facilidade para carregar (nessa ordem).

4.1 Exame de macro e microestruturas

Após uma breve exposição dos objetivos norteadores de cada obra, propomos, abaixo, uma descrição de elementos macro e microestruturais de cada uma. Ainda que não seja uma forma estanque de avaliação de dicionários, acreditamos que contemplar os itens abaixo expressos pode ser, quando bem empregada, uma maneira crítica e eficaz de avaliação. Referimos “quando bem empregada” por uma razão simples: não se trata de estabelecer uma lista de atributos e marcá-los com sim e não para cada um. Antes, procuramos apontar uma visão global da obra, que a vislumbre em seu todo.

¹⁸ Sobre isso, Clark (2003) realizou um estudo muito interessante, voltado ao *corpus* definatório do LDOCE, apresentando questões que problematizam o uso dessa listagem.

Como mencionado na introdução, em função da falta de preparo dos professores para lidar com dicionários, freqüentemente, pouca ou quase nenhuma atenção tende a ser dispensada a quaisquer outros itens que não sejam as definições em si. Com isso, tentamos elencar critérios que contemplem as obras em várias de suas extensões e potenciais.

| O dicionário contém... (* - não; ✓ - sim) | AHD | LDOCE | LLOCE | MED | |
|---|---|-------|-------|-----|---|
| 1. Breves textos sobre a evolução histórica, origem, uso e registro do léxico da língua inglesa | ✓ | x | x | x | |
| 2. Tabela de símbolos fonéticos usados na transcrição e lista de siglas e símbolos utilizados na obra | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 3. Explicação de como utilizar o dicionário e dos itens que se encontram na microestrutura | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 4. Explicação de como encontrar expressões idiomáticas, <i>phrasal verbs</i> e <i>collocations</i> | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 5. Páginas coloridas e temáticas, mostrando palavras pertinentes àquele tema e definidas por meio de figuras. | x | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 6. Desenhos ilustrativos para alguns verbetes | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 7. Gráficos de freqüência de utilização de uma palavra (em comparação a sinônimos ou de mesma classe) | x | ✓ | x | x | |
| 8. Descrição dos códigos gramaticais utilizados | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Páginas anexas ao final | 9. Números e representações numéricas, dimensões e pesos (em inglês britânico e americano), cargos militares, formação de palavras (prefixos e sufixos mais produtivos), explicação gramatical do <i>verb to be</i> , lista de verbos irregulares com as correspondentes flexões, nomes geográficos, lista de termos usados nas definições (segundo <i>corpus</i>) | x | ✓ | x | ✓ |
| | 10. Raízes, breve texto e correspondências fonéticas do indo-europeu e do inglês | ✓ | x | x | x |

Tabela 5: Descrição de elementos da macroestrutura das obras

| O dicionário contém... (* - não; ✓ - sim) | AHD | LDOCE | LLOCE | MED |
|--|-----|-------|-------|-----|
| 11. Acepções para palavras com mais de um sentido organizadas da mais freqüente para a menos | ✓ | ✓ | x | ✓ |
| 12. Sinalizadores de significado para entradas muito longas e com significados completamente distintos ²⁷ | x | ✓ | ✓ | ✓ |
| 13. Marcação do grau de freqüência com que o vocábulo aparece no corpus de análise | x | ✓ | x | ✓ |
| 14. Transcrição fonética de acordo com o IPA e apresentação da classe gramatical do vocábulo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 15. Homógrafos apresentados em entradas diferentes | x | ✓ | ✓ | x |
| 16. Termos polissêmicos com outros sentidos numerados dentro da mesma entrada | ✓ | ✓ | ✓ | x |
| 17. Diferentes formas de grafia da mesma palavra na mesma entrada | x | ✓ | ✓ | x |
| 18. Palavras fora do corpus de definição em maiúscula (e às vezes com explicação entre parênteses) | x | ✓ | x | x |
| 19. Exemplos reais de uso do vocábulo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 20. Derivações do mesmo vocábulo ou palavras da mesma família apresentadas na mesma entrada | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 21. <i>Phrasal verbs</i> apresentadas nas mesmas entradas dos verbos que as compõem, mas sinalizadas como tais | ✓ | ✓ | ✓ | x |
| 22. Compostos em entradas próprias | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 23. Diferenças de pronúncia, ortografia e sentido entre inglês britânico e americano | x | ✓ | ✓ | |
| 24. Informação gramatical (sintática) da palavra | x | ✓ | ✓ | ✓ |
| 25. <i>Collocations</i> com exemplos e/ou explicação | x | ✓ | ✓ | ✓ |
| 26. Marcações de registro e de regionalismos | ✓ | ✓ | ✓ | |
| 27. Referência a outras palavras (antônimas, sinônimas ou que são freqüentemente confundidas) | x | ✓ | ✓ | ✓ |
| 28. Referência à figura que ilustra o verbete (especialmente se se encontra em uma outra página) | x | ✓ | ✓ | ✓ |
| 29. Apresentação dentro da entrada das irregularidades de flexão ou derivação (ex.: mudança gráfica no plural) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 30. Quadros de explicação do uso de determinado termo | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 31. Flexões dentro da mesma entrada | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 32. Etimologia e notas sobre uso regional | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 33. Quadro com sinônimos e/ou antônimos para o verbete consultado | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Tabela 6: Descrição dos elementos da microestrutura das obras

Considerando as duas tabelas acima, cremos ser possível conjugá-las numa terceira, expressa a seguir, que classifica cada um desses critérios em três níveis, a saber: imprescindíveis para uma boa obra lexicográfica, desejáveis, e suplementares. Ainda que esta seja uma avaliação um tanto subjetiva de nossa parte, embasamo-nos, em linhas gerais, num amplo cenário do que a metalexicografia tem produzido nesse sentido (ALVAR EZQUERRA, 2001; HARTMANN, 2001; HERNÁNDEZ, 1998, entre outros), fazendo-nos pensar o que, idealmente, deveria compor um dicionário na sua relação com o ensino. Assim, a próxima reflete uma possível resposta para essa questão.

| Contidas na... | Imprescindíveis | Desejáveis | Extras |
|----------------|--|------------------------|------------|
| Macroestrutura | 2, 3, 4, 8 | 5, 6, 9 | 1, 7, 10 |
| Microestrutura | 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29 | 17, 26, 27, 30, 31, 33 | 13, 30, 32 |

Tabela 7: Critérios para a seleção de dicionários

O ideal é que a obra selecionada pelo professor fosse aquela que atendesse, pelo menos, uma boa parte dos quesitos antes enumerados, especialmente os sintetizados na primeira coluna da Tabela 7, apresentados como *imprescindíveis*.

Considerando que o LLOCE é o único de nossa amostra que é um dicionário analógico, vale ainda explicitar que sua organização macroestrutural é bastante peculiar em relação às demais obras. As palavras são apresentadas em função de 14 conjuntos notacionais que são os seguintes: A - Vida e coisas vivas. Inclui, por exemplo, pessoas, namoro, sexo, casamento, morte, ciências da vida, velho, novo e jovem, acontecimentos; B - O corpo - funções e bem-estar; C - Pessoas e a família; D - Construções, casas, lar, roupas, bens e cuidados pessoais; E - Alimentos, bebidas e agricultura; F - Sentimentos, emoções e atitudes; G - Pensamento e comunicação, linguagem e gramática; H - Substâncias, materiais,

objetos; I - Artes e ciências; J - Números, medidas, dinheiro e comércio; K - Entrenhimento, esportes e jogos; L - Espaço e tempo; M - Movimento, localização, viagem e transporte; N - Termos gerais e abstratos. Em cada grupo notacional, estão verbos, adjetivos, substantivos, expressões poéticas e formais. Cada grupo é devidamente subcategorizado, tal como ilustrado a seguir no grupo A- *Life and living things*:

Living creatures generally

A30 nouns: living things

[living|creature|C] a living thing, esp an animal: Animals and plants are living creatures [...]

A31 nouns: emotive expressions for living things [C] (...)

Esse tipo de dicionário pode ter um rendimento bastante intenso em atividades de ensino, em sala de aula, sobretudo em função da baixa familiaridade dos aprendizes, especialmente os jovens, com tal tipo de obra. Vale, por exemplo, fazer a apresentação de sua sistemática e concepção, em comparação com uma obra brasileira do gênero¹⁹. Essa apresentação, conforme já experimentamos pessoalmente, rende um encontro de estudos bastante proveitoso, de modo que os alunos chegam a sentir-se como "exploradores" que descortinam um novo mundo.

5. Considerações finais

Concluir um trabalho sabendo que muito ainda foi deixado à deriva para futuros estudos é uma tarefa tão difícil quanto a própria proposta que iniciou o que aqui se tentou fazer. Preferir ou indicar uma obra em relação à outra, mesmo que munidos de razões teóricas, é quase uma injustiça (e até uma ingenuidade) quando as obras analisadas são da dimensão e importância das que aqui propomos.

Com efeito, vários problemas podem ser apontados em cada uma. Ou melhor, preferimos o termo *limites*. Assim como toda a teoria, nunca *errada*, mas com limites teóricos, as obras lexicográficas de grande destaque como estas não parecem possuir problemas, defeitos, mas *limites* que as impedem de serem adequadas a um público homogêneo. Dessa forma, cremos que a maneira mais objetiva de tê-las julgadas esteja em atribuir-lhes traços marcantes e singulares, que exibam aos usuários o que têm de mais útil.

Pelo que aqui foi exposto, não consideramos que a diferença entre uma obra e outra esteja apenas nas diversidades de contextos de produção, no uso de um

¹⁹ Sugerimos apresentar o *Dicionário de Idéias Afins* de Hermínio Sargentim, edição IBEF, saído como item suplementar em 1994 em um material de ensino de redação em língua portuguesa, embora sem uma data formalmente indicada. É uma obra bastante didática e simples para um primeiro contato dos estudantes brasileiros do ensino

corpus de definição ou na opção de apresentação das informações de um modo que privilegia grupos notionais em detrimento de uma ordem alfabética estrita. Mesmo que demonstrando sua importância, por vezes *sine qua non*, para um melhor entendimento das explicações, essas diferentes estratégias dicionarísticas encontram os muros que as circundam justamente por não serem capazes de promover definições mais precisas de certos itens ou por não se dedicarem com mais afinco à exemplificação de usos das palavras em foco numa entrada. Da mesma forma, poderíamos apontar inúmeros outros limites para cada característica encontrada. Preferimos, no entanto, atentar para o que o professor pode fazer perante tal cenário.

Entendemos que as diferenças não são meramente feitas por uma ou outra característica, mas por um conjunto de critérios que torna cada obra própria ou imprópria para uso em sala de aula. E, deve-se lembrar, o mais apto a reconhecer essa adequação é o professor.

O importante, na nossa opinião, é que o professor de LE consiga ver no dicionário, em sua heterogeneidade, um material de ótimo potencial para exploração em sala de aula. Não é possível entender como um elemento tão rico, seja por seus acertos e até por seus desacertos, não possa estar presente no dia-a-dia de estudos de todos nós. Examinar, questionar e criticar, junto com seus alunos, as diferentes obras é também uma atividade importante de formação para os aprendizes.

Ter a si atribuído o papel de seletor ou analista das ferramentas a serem usadas em sala de aula, em especial dos dicionários, nosso foco aqui, demanda muito mais do que saber nomes e autores de obras, ou ter em mente os elementos que aqui sugerimos. Nenhum desses itens é possível de substituir dois conhecimentos fundamentais por parte do professor: (1) o conhecimento do perfil de seus alunos, de suas necessidades, curiosidades, habilidades e formas de aprender (afinal, os dicionários vêm sendo fabricados almejando um público específico); e (2) o conhecimento das próprias obras. Isto é, sublinhamos, de profunda relevância: é preciso que se instaure uma cultura de aproximação com os dicionários, o que poderá gerar uma real avaliação das obras lexicográficas. Mais que percorrer suas páginas, é necessário contemplá-las em seu todo: ler prefácios, conhecer e identificar intenções, observar formas de estruturação, etc. Acreditamos que boa parte dessa mudança ainda depende de uma mudança que atinja os bancos das escolas, em todos os níveis de ensino. Se, por um lado, defendemos que os alunos devem ter acesso a essas obras, a fim de valorizá-las por sua dimensão cultural e lingüística, também os professores, nos bancos das universidades, têm necessidade de uma melhor instrução sobre lexicografia.

Mais do que apontar defeitos ou indicar um dicionário melhor do que outro, o que se procurou fazer foi proporcionar uma descrição de alguns elementos de um conjunto de obras com estilos diferentes, a fim de que o professor de LE possa nelas evidenciar elementos que as habilitem a serem mais bem empregadas nos contextos para os quais foram concebidas. Tendo isso feito, cremos que este trabalho pode

chegar a seu fim, deixando suas lacunas abertas para serem preenchidas por outras iniciativas que ainda virão e que, certamente, serão muito bem-vindas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. *The*. 3rd ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1992.
- BIDERMAN, Maria T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. de; ISQUERDO, Aparecida N. (orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFGS, 2001. pp. 131-144.
- BIBER, Douglas et al. *Longman grammar of written and spoken English*. Essex: Longman, 1999.
- BOGAARDS, Paul. Research on dictionary use: an overview [Thematic Report 1]. In: HARTMANN, R. K. (ed.). *Dictionaries in language learning*. Disponível em: <http://web.fu-berlin.de/ele/tmp1/SP9dossier.doc> Acesso em: 27/06/07.
- CLARK, Graham. Analyzing Word meaning and representation by navigating dictionary definitions. Resumo de Tese de PhD. Disponível em: <http://web.fu-berlin.de/ele/tmp1/SP9dossier.doc>. Acesso em: 26/05/2006.
- DAMIM, Cristina. *Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação [Mestrado], Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- EZQUERRA, Manuel Alvar. Los Dicionarios y la enseñanza de la lengua. In: AYALA CASTRO, M. (coord.). *Dicionarios y enseñanza*. Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2001. p.205-226.
- HARTMANN, R. K. The Exeter University survey of dictionary use [Thematic Report 2]. In: _____. *Dictionaries in language learning*. Disponível em: <http://web.fu-berlin.de/ele/tmp1/SP9dossier.doc> Acesso em: 27/06/07.
- _____. (ed.) *Dictionaries in language learning*. Disponível em: <http://web.fu-berlin.de/ele/tmp1/SP9dossier.doc> Acessado em: 27/06/07.
- _____. *Teaching and Researching Lexicography*. Essex: Longman, 2001.
- HERNÁNDEZ, Humberto. La crítica lexicográfica: métodos y perspectivas. *Lingüística Española Actual* [Madrid], v.20, n.1, p.5-28, 1998.
- ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LARA, Luis F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1997.
- LONGMAN. *Longman Dictionary of Contemporary English*. 3rd edição. Harlow: Longman Dictionaries, 2000.

McARTHUR, Tom. *Longman Lexicon of Contemporary English*. Harlow: Longman, 1981.

RUNDELL, Michael (ed.). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English*. 10th ed. Oxford: Bloomsbury Publishing, 2002.

SANTOS, Mauro B dos. A preliminary investigation of Brazilian EFL readers. In: LEFFA, VJ. (org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p. 251-259

VEREZA, Solange C. Vocabulary development: does it create independent learners? In: LEFFA, VJ. (org.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p. 121-125

WELKER, Herbert A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2005.

_____. *O uso de dicionários: Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus, 2006.

A PRONÚNCIA NO DICIONÁRIO E O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

MELISSA BETTONI-TECHIO *

PHILIPPE HUMBLÉ **
philippe.humble@gmail.com

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Inglês
Universidade Federal de Santa Catarina

** Professor Adjunto IV
Universidade Federal de Santa Catarina
Pós-doutorado na Katholieke Universiteit Leuven (Bélgica)