

O DICIONÁRIO BILÍNGÜE COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

PATRÍCIA TOSQUE
(UNESP – Araraquara)

ABSTRACT

The aim of this paper is to share some reflections on the use of bilingual dictionaries as a tool in the process of teaching/learning a foreign language. Theoretical support on the differences between monolingual, bilingual and semi-bilingual dictionaries designed for students of English is provided. Some investigations on the use of dictionaries in language learning are commented on as well. In the end, some conclusions are presented on the role of dictionaries in language learning, in order to make teachers aware of the benefits of systematic dictionary use.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer algumas considerações acerca do uso do dicionário escolar bilíngüe como ferramenta para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), mais especificamente da língua inglesa. Sabemos que praticamente todas as pessoas que estudam uma LE procuram adquirir um dicionário bilíngüe, para melhor compreender a língua em questão e também para tentar se expressar. O uso desse dicionário, contudo, nem sempre é visto com bons olhos por professores e profissionais do ensino de línguas. Sua aplicação no dia a dia dos estudantes e seu uso em sala de aula também são pontos que geram discussão e desacordo. As opiniões sobre esse tipo de dicionário, de modo geral, são bastante divergentes, e sua eficácia ou não no processo de aprendizagem é motivo de polêmica entre professores e pesquisadores.

De um lado, como afirma Summers (1988:111), “os dicionários de ensino de língua têm sido amplamente ignorados nos muitos livros e artigos sobre aprendizagem de língua, pelos lingüistas, psicólogos e professores de língua. Há uma forte insistência no fato de que as palavras não devem ser ensinadas individualmente, ou ‘isoladamente’, e os dicionários são vistos como reforçadores dessa tendência dos alunos de aprender palavras de modo isolado quando estão adquirindo outra língua.” No caso dos dicionários bilíngües (DB), principalmente os modelos “de bolso”, amplamente difundidos entre estudantes, a rejeição dos professores é maior, levando-os a desencorajar seu uso, principalmente na sala de aula. Ainda de acordo com Summers, o desapontamento dos professores com esses dicionários acontece porque os alunos os utilizam da pior maneira possível, trabalhando com as palavras individualmente e buscando uma correlação unívoca entre sua língua e a língua inglesa. Sem informações sobre os diferentes usos da palavra, expressões idiomáticas, contextos mais comuns e

possibilidades gramaticais, os alunos acabam cometendo muitos erros. Outro argumento utilizado pelos professores é que a consulta ao dicionário interrompe o fluxo de concentração do estudante ao ler um texto. Esse medo é alimentado pela crença de que o dicionário seria uma solução muito fácil, e, portanto, pouco produtiva, pois os alunos vão sempre ser incentivados a tentar inferir o sentido das palavras pelo contexto.

Por outro lado, sabemos que muitos estudantes, principalmente os de níveis elementares, que ainda estão iniciando seu contato com a LE, sentem-se mais seguros consultando um dicionário bilíngüe. Confirmando esta tendência, Schmitz (1998) afirma que os alunos normalmente carregam consigo um mini-dicionário para aprendizes, ao passo que poucas pessoas carregam no bolso uma gramática de língua estrangeira. O autor acrescenta que há, no mercado, um número muito grande de DB com preços bem mais acessíveis em comparação com os dicionários de aprendizes ou com os próprios dicionários-padrão. Quanto à resistência ao dicionário bilíngüe, Schmitz (1990:160) diz que ela não se limita ao DB, pois “especialistas na área da metodologia de ensino de línguas estrangeiras não recomendam nem mesmo a utilização do dicionário monolíngüe com principiantes e pré-intermediários”, sugerindo que o dicionário-padrão passe a ser usado assim que os aprendizes tenham adquirido “o domínio das estruturas essenciais do idioma e um vocabulário útil embora não extenso”.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o uso de DB é preterido pelos professores e pesquisadores, os alunos continuam buscando, nesse tipo de material, uma fonte de aprendizado. Diante de tal paradoxo, cabe perguntar quem está com a razão. Será que os dicionários realmente “atrapalham” o processo de aquisição da LE, levando os alunos a interpretar as palavras isoladamente e de forma equivocada? Ou será que os estudantes podem contar com esse aliado em sua própria língua para ampliar seu vocabulário e melhor compreender o idioma que desejam dominar? E mais, será que os DB são todos iguais? Ou haveria diferenciais que os distinguiriam como melhores ou piores?

Numa tentativa de esclarecer melhor essas questões, consultamos algumas obras teóricas que tratam dos diferentes tipos de dicionário e de seu uso no ensino de uma LE. Pretendeu-se ter uma amostra de como o DB pode servir como instrumento de auxílio no aprendizado de uma LE. Não pretendemos afirmar que o simples uso do DB é bom ou ruim, mas sim levantar hipóteses sobre algumas maneiras eficazes de se tirar proveito desse material.

1. CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS DO DICIONÁRIO BILÍNGÜE

Biderman (1998:129) define o dicionário como “uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua”. Sem dúvida, essa é uma definição abrangente, que pode ser atribuída de modo genérico a qualquer dicionário. Existem no mercado vários tipos de dicionário, que atendem a públicos diferentes com interesses específicos. Assim, há dicionários de língua, dicionários analógicos, especializados, terminológicos, etimológicos, históricos, etc.

Há dicionários, porém, que lidam não com uma, mas com duas ou mais línguas distintas. Tratamos aqui dos dicionários de língua utilizados no ensino/aprendizagem de

uma língua estrangeira (*learner's dictionaries*) e, mais especificamente, dos dicionários bilíngües.

Atkins (1990) nos apresenta as principais diferenças entre um dicionário monolíngüe (DM) e um DB, adotados no ensino de LE. Para o autor, há variações sistemáticas na seleção dos itens lexicais que devem constar do dicionário. No DM, não é preciso cobrir todo o vocabulário da língua em questão, pois assume-se que, após dominar as palavras básicas mais freqüentes, o estudante vai passar a um dicionário voltado a falantes nativos. Já os DB, ainda para Atkins, geralmente apresentam uma lista de itens lexicais muito maior e mais flexível, que pode variar desde alguns milhares de itens (para estudantes iniciantes) até uma cobertura semelhante à dos DM dirigidos a nativos, mas com duas línguas de trabalho. Para esta classificação, o autor está considerando os dicionários bilíngües “padrão”, com o mesmo número de entradas que um DM comum dirigido a nativos, mas em duas línguas (e não os mini-dicionários, dicionários escolares e dicionários de bolso, por exemplo).

Tratando especificamente do DB, Atkins afirma que esse tipo de dicionário pode apresentar diferenças em relação aos seus objetivos. Assim, o autor nos apresenta ainda uma classificação dos DB em dicionários de compreensão (para o consulente entender a LE) ou de comunicação (para compreensão e produção em LE). Neste sentido, Schorr (1987) afirma que os dois tipos de DB possuem diferenças bastante marcadas na escolha dos itens que farão parte do dicionário, na escolha dos equivalentes, no emprego da língua materna (LM) ou LE nas definições, na seleção de exemplos e expressões idiomáticas e nas observações estilísticas, de modo que os dicionários possam melhor atender às necessidades dos dois tipos de consulentes: os que querem decodificar e compreender a LE e os que desejam codificar e se expressar na LE. No entanto, a maioria dos DB, hoje em dia, tendem a ser recíprocos, ou seja, reúnem as características dos dois tipos de DB.

Como já dito, existem vários DB diferentes no mercado, com várias marcas, modelos, preços, tamanhos, apresentações e número de itens contemplados. A maioria dos estudantes iniciantes, porém, costuma adquirir os chamados “dicionários de bolso”, bem menores e mais resumidos que os dicionários de tamanho padrão. Esses dicionários, assim como os “dicionários escolares” ou “mini-dicionários”, costumam ter em comum características como: linguagem mais simplificada, limitação das categorias gramaticais contempladas, redução das informações presentes em dicionários-padrão, muitas vezes reduzindo-se a apenas um ou mais equivalentes do item lexical em LM. Schmitz (1998:162) nos lembra que “devido ao resumido tamanho, esse tipo arrola um número bastante pobre de vocábulos com um recorte realmente draconiano. A falta de um espaço conduz a uma superficialidade na apresentação das ‘equivalências’ nas duas línguas.”

Assim, um ponto fundamental de diferença entre DM e DB é que, nos primeiros, a explicação toma a forma de uma definição em LE, enquanto que, nos últimos, ela tem a forma de um equivalente, ou uma série de equivalentes, na língua meta. Para o usuário de um DM, toda a informação vital metalingüística está em língua estrangeira. No caso dos DB, o material necessário para o usuário da LE está na sua própria língua, o que, teoricamente, torna mais fácil a compreensão. Sabemos, ainda, que os DB, apesar de apresentarem uma lista muito mais flexível de palavras nas duas línguas, não se

preocupam em cobrir todas as características sintático-semânticas dos itens, acreditando que, depois que o estudante dominar as palavras básicas, ele vai naturalmente procurar um DM ou até mesmo um dicionário dirigido a nativos. Podemos concluir assim que os dois tipos de dicionários ajudam a entender uma língua estrangeira, mas o monolíngüe obriga o estudante a usar a língua para entendê-la.

Em relação ao ensino de língua, Atkins afirma que, para o aluno se expressar em LE, como, por exemplo, para fazer uma redação, o DB dá um auxílio muito mais imediato que o DM; porém esse auxílio é também muito mais superficial e dá margem a erros. O autor diz que os professores devem estimular o uso do DM, e chega ao extremo de comparar os DB a “álcool, açúcar e comidas gordurosas” e os DM a “pão integral com vegetais”. Os alunos podem preferir a primeira opção, mas a segunda é muito mais saudável.

Por outro lado, Schmitz (1998), em seu artigo, faz referência a uma pesquisa realizada para averiguar que tipo de dicionário é mais útil para os aprendizes de uma língua estrangeira. De acordo com essa pesquisa, descobriu-se que os alunos que lançaram mão de glossários bilíngües de forma oral ou escrita tiveram um desempenho melhor do que os que utilizaram DM. Concluiu-se, também, que parece haver uma progressão natural no tipo de dicionário que os alunos de LE preferem na sua aprendizagem: os DB são mais utilizados nos níveis iniciais da aprendizagem e, à medida que a proficiência na língua estrangeira se desenvolve, os alunos passam a fazer uso do DM. Segundo professores de LE, o momento propício para o uso do DM é quando os aprendizes tiverem adquirido um vocabulário “útil embora não extenso”, não sendo seu uso indicado para principiantes ou pré-intermediários. Muitos aprendizes, porém, preferem não abrir mão do DB mesmo em níveis mais avançados, por não se sentirem competentes ainda na leitura em LE ou por não compreenderem as definições dos vocábulos apresentadas nos DM, o que torna a consulta aos DM muitas vezes difícil e preterida.

2. O DICIONÁRIO SEMI-BILÍNGÜE

Apesar de desempenhar um papel fundamental no início da aquisição da LE, que se prolonga no estudo da língua, o DB também apresenta problemas para seus consulentes. O grande problema dos DB é a sua limitação no número de vocábulos e nas definições apresentadas, já que esse tipo de dicionário procura, em primeiro lugar, trazer a equivalência e não uma definição explicativa, deixando a decisão da escolha do equivalente adequado para o consulente. Schmitz (1998) afirma que o DB não satisfaz as necessidades do aprendiz, que é obrigado a adivinhar o significado desejado, uma vez que não há contextualização alguma em forma de orações-modelo. De fato, observamos que muitos dos DB encontrados no mercado costumam trazer em suas definições apenas uma lista de equivalentes, sinônimos da palavra consultada. Ocorre que esses equivalentes são, via de regra, despejados na definição sem a menor contextualização, exemplificação, ou indicação das características sintáticas, semânticas e situações de emprego do item lexical em questão. O aluno é obrigado a tentar inferir, dentre as opções, qual item tem o sentido que melhor se enquadra no contexto em que sua palavra

se encontra; na maior parte dos casos, desorientado, erra, o que lhe causa grande desestímulo, confusão e insatisfação com seu dicionário.

Nesse sentido, uma solução seria a utilização de um dicionário semi-bilíngüe (DSB) ou híbrido. Para Schmitz (1998:164), “o formato de dicionário semi-bilíngüe com inclusão de orações-modelo e definições apresenta melhores condições para um aprendizado mais adequado do que o dicionário bilíngüe tradicional, que acusa uma falta de definições e normalmente uma apresentação caótica de alternativas tradutórias.”

Schmitz afirma, ainda, que este tipo de dicionário representa um avanço no campo da lexicografia e é possível que venha a substituir o dicionário bilíngüe tradicional no futuro. O DSB não apresenta uma série de alternativas tradutórias fora de contexto e sem orações-modelo, como se observa no caso do DB, mas também não apresenta a definição inteira em LE, como ocorre no DM, o que dificultaria a garantia de compreensão do(s) sentido(s) da palavra. Desta forma, o DSB combina as melhores características dos dois tipos de dicionário, favorecendo a aprendizagem da LE. De acordo com Ilson (1990), este tipo de dicionário pode se apresentar de duas maneiras:

- começando como monolíngüe, apresenta, primeiramente, uma definição referencial em LE, seguida de exemplos também em LE e, por fim, a tradução, com definições sinonímicas em LM;
- começando como bilíngüe, apresenta a definição em LM e se utiliza de orações-modelo em LE para que o consulente possa apurar adequadamente o significado do verbete na LE e suas diferenças sintáticas e de uso em relação à LM. Podem ser apresentados também equivalentes em LM, como complemento da definição referencial.

Os DSB em língua portuguesa são ainda recentes e menos comuns do que os DB tradicionais. Além disso, nem todos os estudantes ou mesmo professores estão familiarizados com os DSB, e mesmo dentre os que já os conhecem, nem todos reconhecem as nomenclaturas “dicionário semi-bilíngüe” ou “híbrido”. Pelas características e por sua descrição, podemos considerar o *Dicionário Oxford Escolar* (1999) como um DSB. Porém, na contra capa do próprio dicionário, encontramos os seguintes dizeres: “O único dicionário bilíngüe de bolso que atende às necessidades específicas do estudante brasileiro”. Com isso, podemos concluir que, apesar de mais completos e com características diferentes dos DB “comuns”, os DSB também se consideram bilíngües. Dessa forma, como os DSB não deixam de ser bilíngües, uma vez que utilizam efetivamente duas línguas diferentes, consideramos neste trabalho os DSB como pertencentes à categoria dos dicionários bilíngües, em oposição aos monolíngües.

3. ALGUMAS PESQUISAS COM DB E ESTUDANTES DE LE

Apesar de ser um tema ainda não muito explorado ou destacado na literatura em lingüística aplicada, existem artigos que tratam da relação dos estudantes de LE com os DB. Tais artigos apresentam pesquisas realizadas com estudantes, a fim de examinar se

há contribuição ou prejuízo no uso de dicionários no processo de aprendizagem. Vamos neste momento comentar alguns desses artigos.

Hartmann (1987) tratou da importância de se levar em consideração a perspectiva do usuário ao se fazer um dicionário. O autor afirma que, ao elaborar um dicionário, devem-se fazer quatro perguntas. A primeira é: *O que deve haver no dicionário?*, ou seja, deve tratar das informações relevantes para o consulente. A segunda é: *Quem precisa do dicionário?*, ou seja, deve levar em conta o grupo específico de usuários que podem se interessar pelo dicionário em questão. A terceira é: *Para que serve o dicionário?*, e deve tratar dos contextos de uso. A última é: *Como encontrar o que você precisa?*; trata das estratégias de consulta que devem ser criadas a fim de se facilitar ao máximo a utilização pelo consulente, mesmo que isso implique em menor economia. Segundo o autor, esses aspectos devem gerar ao menos duas preocupações: a análise crítica do que é oferecido pelos dicionaristas em relação às necessidades putativas observadas e o desenvolvimento didático de hábitos de prática e treino entre usuários. Para tanto, Hartmann afirma que nos últimos anos as necessidades dos usuários têm sido levadas cada vez mais em conta na elaboração dos dicionários. O autor cita em seu artigo várias pesquisas realizadas por autores diferentes, sempre reafirmando a importância de se ouvir os usuários dos dicionários. De acordo com Hartmann, uma das pesquisas, realizada por Barnhart (1962) com professores universitários, levou à conclusão de que “é função do dicionário popular responder às questões que o usuário faz, e os dicionários no mercado comercial terão sucesso na proporção em que responderem às perguntas de seus compradores” (p.125).

Outra pesquisa que o autor menciona em seu artigo, realizada por Tomaszczyk (1979) levou à conclusão que os consulentes preferem os dicionários bilingües aos monolíngües, e a taxa de uso dos primeiros em relação aos últimos diminui com o aumento da proficiência em LE. A ortografia (para escrita) e o significado (em termos de tradução e busca de equivalentes) são consultados mais frequentemente do que as informações sintáticas e etimológicas. A maioria dos estudantes classificou os DM como superiores aos DB em qualidade, e sugeriu que os dicionários deveriam trazer mais nomes próprios e figuras. Além disso, a pesquisa constatou que os estudantes iniciantes e intermediários não conhecem muito bem o dicionário e precisam de mais instruções sobre como utilizá-lo. Por fim, constatou-se que a frequência de uso do dicionário, e por consequência, sua avaliação crítica, depende da natureza da atividade do consulente e da intensidade de sua prática. A pesquisa de Wiegand (1977), citada também por Hartmann, tratou das condições de consulta com sucesso. Ele afirma que, quando o consulente não sabe ou tem dúvidas em relação a uma palavra, ele deve seguir os procedimentos naturais para procurá-la no dicionário e, a não ser que escolha o tipo de dicionário errado ou encontre uma deficiência no dicionário, obterá uma resposta satisfatória. Infelizmente, porém, mesmo nessa área relativamente comum e direta, os dicionários às vezes dão informação incompleta, incoerente ou incorreta, o que pode chegar a até 20% dos casos.

Outra pesquisa, realizada por Hartmann, revelou que o uso de dicionários bilingües dentre os estudantes de inglês alemães e franceses é tão difundido, que o uso de DM parece algo irreal. Para o autor, isso se deve à abordagem de ensino tradicional, calcada na tradução, que é realizada nestes países. Hartmann concluiu também que o dicionário

desempenha um papel muito grande na aquisição de LE, e por isso os estudantes merecem dicionários específicos. Para o autor, a tecnologia deve estar presente para fazer melhorias nos dicionários. Hartmann conclui seu artigo afirmando que devemos mudar de uma taxonomia estática para observações mais dinâmicas do que os usuários reais fazem com o dicionário em situações reais de comunicação.

Rossner (1990) compara a atividade de um estudante de LE à de um lexicógrafo, afirmando que os dois elaboram vocabulários e listas de palavras constantemente e estão sempre os aperfeiçoando. O autor afirma que o trabalho do estudante é, de certa forma, superior ao do lexicógrafo, pois o primeiro molda seu significado com conotações, exemplos e outras qualidades maleáveis, utilizando somente o necessário para sua compreensão e de modo mais completo. O que o lexicógrafo “talha em pedra” o estudante de LE “molda em plástico”. O autor atribui ao professor o papel de “editor” do léxico de que seus alunos precisam para desempenhar habilidades comunicativas. O professor pode auxiliar o aluno a formular hipóteses, acrescentar ou alterar dados e utilizar as palavras pragmaticamente, para que o estudante possa atestar a correção e exatidão de suas informações. Porém, é preciso lembrar que o aprendizado de uma língua é uma tarefa de pesquisa que deve ser realizada pelo aluno e é ele quem deve analisar os dados e chegar às suas próprias conclusões.

Quanto ao uso de dicionários bilíngües como ferramenta para aumentar o vocabulário, Rossner afirma que, seja o contato com o novo item lexical realizado na sala de aula, nos livros ou “na rua”, num ambiente de imersão na LE, é aqui que o DB entra em ação. Para o estudante, é preferível procurar o item no DB, mesmo que este ofereça apenas uma tradução simplória, do que ficar confuso e desorientado. O mesmo ocorre na aula. A reação violenta às técnicas de gramática-tradução aplicadas no passado levou a uma censura total do uso da LM em classe. Os DB foram banidos e a troca de cochichos entre os alunos em LM, reprimida. Em vez disso, os professores davam início a um elaborado jogo de adivinhação, com mímicas, charadas e associações de palavras. Ainda segundo Rossner, hoje felizmente esse radicalismo não existe mais. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, os estudantes não precisam mais esconder seus DB ou resistir à tentação de usar a “língua materna impura”. Mesmo assim, Rossner afirma que os DB apresentam muitos perigos, em particular aqueles modelos de bolso que trazem unicamente um sinônimo em LM. Como resolver as barreiras culturais? O que fazer nos casos em que o sinônimo oferecido não se encaixa no contexto desejado? Para Rossner, esses problemas, apesar de mais graves, não são exclusivos dos dicionários de bolso ou dicionários para estudantes iniciantes, atingindo mesmo os alunos de níveis mais avançados, que costumam utilizar DB mais elaborados apenas para checar a exatidão do item ou lembrar de sua tradução mais comum. Para o autor, em qualquer dos casos, o uso do DB só vai contribuir como um primeiro passo para o processo de se descobrirem os sentidos e usos de um item lexical numa rede complexa de conteúdos semânticos, na qual as palavras das duas línguas são armazenadas, em diferentes níveis discursivos. Rossner lembra, contudo, que é possível aprender gramática na consulta aos dicionários e que os bons costumam trazer listas de padrões lingüísticos, verbos transitivos e intransitivos, afixos, etc., que podem levar estudantes mais avançados a utilizá-los para ampliar vocabulário e enriquecer muito seu léxico pessoal, inclusive na sala de aula. Ao concluir, Rossner afirma que o fruto do trabalho dos estudantes de LE,

agindo como lexicógrafos na elaboração de seu vocabulário próprio, pode ser muito útil no processo de aprendizado de outra língua. Contudo, não devemos superestimar a eficiência dos dicionários, pois sua contribuição é muito “fria e estática”. O autor compara a aquisição de itens lexicais novos pelo dicionário a “estudar os sinais de trânsito em um manual de direção e não os interpretando atrás do volante em uma estrada”. Os dicionários são apenas “uma tentativa de se abstrair regras e limites a partir de usos e intuições, mas, no final das contas, é o uso criativo da língua, e não as regras que parecem governá-la, o que interessa aos alunos. Por isso, os alunos têm menos deveres e mais direitos do que os lexicógrafos, e não devem esquecer isso.” (p. 102).

Summers (1988) afirma que o uso de dicionários por falantes nativos é geralmente esperado e incentivado nas escolas e universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, mas a prática de atividades ligadas ao dicionário é pouco comum no ensino de inglês como LE. Mesmo nos casos em que os dicionários especialmente dirigidos a estudantes trazem diversas informações adicionais ou até mesmo um livro de exercícios, os professores não costumam dar muita atenção ao seu uso. A autora relata uma pesquisa realizada pelo Departamento de Dicionários para Ensino de Língua Inglesa da editora *Longman*, a respeito do uso do *Longman Dictionary of Contemporary English* por estudantes de nível intermediário nos Estados Unidos, Inglaterra, Japão, Alemanha, México e Nigéria. Foi analisado o uso relativo de partes das entradas lexicográficas, e comparada a frequência de uso do dicionário para leitura em oposição a um uso mais ativo, como para a redação de um texto. O dicionário foi bastante utilizado para checagem de ortografia, mas o uso mais freqüente, em mais de 60% dos casos, foi para compreensão do significado da palavra. Referências a outras partes da entrada, como exemplos, pronúncia, informações morfológicas e gramaticais foram consideradas relacionadas à produção ou a casos em que era necessária uma compreensão mais detalhada do que a exigida imediatamente pela tarefa que o aluno estava desempenhando. Aparentemente, os estudantes estavam de fato utilizando o dicionário para ampliar seu vocabulário, mas como o dicionário pôde facilitar esse processo e qual a sua eficácia não ficou muito claro na pesquisa. Em geral, as palavras procuradas não eram palavras “difíceis”, técnicas ou raras, mas sim palavras de alta frequência na língua, particularmente palavras abstratas.

Summers afirma que a maneira mais óbvia de os dicionários auxiliarem os estudantes a aprender novas palavras é expor a palavra em questão em contextos diversos, com construções e colocações diferentes, levando o aluno a refletir sobre o item em relação ao texto e às informações do dicionário. É possível que haja enganos no sentido arquetípico ou prototípico do dicionário, mas, normalmente, as definições e exemplos costumam ser escritas em contextos especiais, de modo a tornar o mais fácil possível a inferência dos sentidos da palavra.

A autora relata uma pesquisa, também realizada por uma equipe de lexicógrafos e pesquisadores da *Longman*, em 1985, que teve como objetivo testar diferentes organizações das entradas em relação à apresentação das informações, tanto no uso do dicionário para compreensão, quanto para produção. O principal objetivo da pesquisa era testar em que proporção um dicionário de aprendizes constituído apenas por exemplos seria mais útil do que a combinação tradicional “definição abstrata + exemplo”, para estudantes de nível pós-iniciante, para auxiliar na compreensão e

memorização do vocabulário para produção. Foram oferecidos textos aos alunos e estes tinham que selecionar as palavras que não conheciam. Em seguida, um grupo de alunos recebeu apenas definições daquelas palavras, outro grupo recebeu apenas exemplos, outro grupo recebeu as definições e os exemplos, e um último grupo, de controle, não recebeu nenhum tipo de informação. Os resultados da pesquisa mostraram que não houve diferenças expressivas nos três grupos, com uma ligeira vantagem para o grupo que recebeu apenas exemplos. No teste de produção, foi pedido aos alunos que escrevessem nove orações utilizando as palavras. Nesse caso, o desempenho dos alunos com a definição e os exemplos foi consideravelmente melhor. Com isso, concluiu-se que somente os exemplos não substituiriam o papel da definição para o aproveitamento dos alunos, mas sua presença é fundamental para melhorá-lo. Além disso, os três primeiros grupos se saíram muito melhor que o grupo de controle nos dois testes, comprovando o inegável auxílio do dicionário, principalmente para produção.

Diante disso, a autora, que é uma dicionarista, conclui que o professor e o aluno de LE têm no dicionário uma importante ferramenta a seu dispor, nem sempre perfeita, mas muito útil, que pode levá-los a compreender melhor a abrangência de sentido e uso de uma nova palavra, e propiciar uma produção mais correta e exata, principalmente na habilidade escrita. Apesar disso, os dicionários são pouco explorados pelos professores, que não ensinam seus estudantes a tirar o máximo de vantagens deles. A autora encerra seu artigo afirmando que, como dicionarista, espera que se tome consciência da importância do vocabulário no ensino/aprendizagem de LE e de sua ligação ao potencial do dicionário, e que o seu uso adequado seja ensinado pelos professores como uma nova atividade interessante e valiosa para os estudantes.

Lupescu & Day (1995) descrevem uma pesquisa realizada com o objetivo de detectar o efeito do dicionário na aquisição de vocabulário novo em uma atividade de leitura de texto. Os resultados surpreenderam bastante os autores. Em primeiro lugar, eles esperavam que o dicionário não tivesse um efeito muito grande sobre a quantidade de palavras aprendidas. Como estudantes e professores de LE, eles acreditavam na natureza efêmera da memorização de palavras procuradas no dicionário. Além disso, algumas teorias de aquisição de língua estrangeira afirmam que o vocabulário aprendido de forma contextualizada tem permanência maior do que quando a palavra é buscada no dicionário. Assim, os autores afirmam ter ficado surpresos porque o grupo de estudantes que utilizou dicionários durante a leitura se saiu significativamente melhor do que o grupo sem dicionário. Outra constatação foi que, em alguns casos, o uso do dicionário pode inibir a aprendizagem de vocabulário. Isto se deve ao efeito do grande número de entradas no dicionário, que confunde os estudantes. Os autores consideram esse um forte argumento para que os professores instruam seus alunos sobre como utilizar o dicionário e incentivem sua prática na aula de língua estrangeira.

Um ponto negativo do uso do dicionário revelado na pesquisa foi o fato de que os estudantes que utilizaram dicionário levaram quase o dobro do tempo para terminar a leitura, o que comprova que o uso de dicionário pode comprometer a velocidade e fluência da leitura. Mesmo quando os alunos conseguiam inferir o sentido da palavra pelo contexto, eles aparentemente checavam se estavam corretos.

Para os autores, a descoberta mais importante foi a constatação de que o uso de um dicionário bilíngüe durante a leitura pode facilitar a aquisição de vocabulário, uma vez

que os alunos lembraram os significados das palavras depois que já haviam terminado a leitura, no momento de responder questões sobre o texto. Para finalizar, os autores afirmam que a questão de se analisar o dicionário é extremamente importante, principalmente se pensarmos que praticamente todo estudante de LE consulta algum tipo de dicionário. Apesar de muitos professores terem opinião contrária ou favorável ao uso de dicionários, ou sobre qual o melhor tipo (DM ou DB), essas opiniões não são baseadas em pesquisas. A pesquisa de Luppescu & Day oferece uma orientação para os professores nessa área.

Constatou-se que os DB podem ter um efeito benéfico na aquisição de vocabulário, mas há algumas ressalvas: seu uso diminui a velocidade de leitura e pode confundir o estudante, especialmente se ele tiver que escolher dentre um grande número de entradas. Os autores afirmam que os alunos nem sempre sabem utilizar corretamente o dicionário; por isso, um pouco de prática e treinamento nesse sentido poderiam auxiliar bastante. Acrescentam ainda que, além de relacionar o uso do dicionário à aquisição de vocabulário, pesquisas futuras poderiam investigar os efeitos de se ensinar aos alunos estratégias de consulta ao dicionário bilíngüe.

O artigo de Amritavalli (1999) revela alguns problemas relativos à complexidade sintática, expressões idiomáticas e especificações culturais, que costumam ser enfrentados pelos consulentes de DB quando suas definições e exemplos são mal elaborados. Para a autora, isso reflete a relatividade da eficácia de alguns dicionários de aprendizes.

Um princípio bastante difundido no ensino de LE é que a explicação de uma palavra nunca deve ser mais difícil do que a palavra em si e os exemplos ilustrativos do significado de uma palavra não devem trazer novos problemas de compreensão. Mas, será que esta “regra” tão básica é seguida pelos dicionários destinados a estudantes? O artigo de Amritavalli apresenta alguns problemas típicos das definições e exemplos nos dicionários voltados para aprendizes e propõe que uma alternativa para solucionar tais problemas seria tomar o professor como modelo de “dicionário ao vivo, *on line*, interativo” que está presente na classe. Para ela, a definição ideal para um aluno iniciante deve ser curta, óbvia e com vocabulário familiar, exatamente como as explicações dadas pelo professor. Ela afirma também que palavras abstratas e metáforas são difíceis de se compreender em níveis iniciais de aprendizado; por isso, as definições de um dicionário de aprendizes devem ser o mais concretas e enxutas possível, assim como os exemplos que as ilustram. Em suma: as explicações devem ser feitas em uma linguagem que o estudante conheça.

A autora relata uma atividade realizada por ela em classe, na qual alguns estudantes tinham que ler um texto de jornal e procurar certos itens lexicais que não conheciam no *Collins Cobuild Essential English Dictionary*. Esse dicionário foi escolhido porque não apresenta as definições “separadas” da entrada, uma vez que estas são escritas em forma de texto, englobando o item lexical. As definições encontradas, porém, deixaram os estudantes ainda mais confusos, pois continham palavras “difíceis”, de pouca frequência na língua, termos mais específicos e técnicos que não deveriam constar na definição de um dicionário “essencial” e até mesmo expressões idiomáticas. Assim, a autora concluiu que as definições do *Collins Cobuild* podem ser agradáveis ao ouvido nativo, mas, para estudantes iniciantes, envolvem a decodificação de estruturas

muito complexas. Amritavalli passou, então, a analisar os exemplos apresentados pelo mesmo dicionário para os mesmos itens procurados pelos estudantes anteriormente e concluiu que, além das estruturas complexas estarem também aí presentes, alguns exemplos pareciam “bobos” ou distantes da realidade, muito diferentes do item tal qual encontrado pelos alunos no jornal. Um dos itens, que apresentamos para ilustrar as afirmações da autora, era *erratic*. O exemplo apresentado no *Collins Cobuild* junto à definição desta palavra foi o seguinte: *I made my erratic way through the dining room*. Além de apresentar uma expressão idiomática própria da língua e talvez difícil para os alunos (*make one's way through*), o exemplo não explicita o sentido do item. O que levaria alguém a “fazer um caminho errante através da sala de jantar”? A escuridão? Ele estava zozzo, solonento ou bêbado? A autora afirma que, comparando os exemplos do dicionário com os itens em uso no jornal, percebe-se maior eficiência na compreensão das palavras contextualizadas, em uso autêntico na língua e não de modo artificial.

Amritavalli lembra que, no prefácio do *Collins Cobuild*, podemos ler que os exemplos são retirados de textos reais, e na própria contra-capá do dicionário está escrito “Ajudando estudantes com inglês *real*”, o que enfatiza o caráter original dos exemplos. Esse compromisso com o “inglês real”, baseando-se em corpus verdadeiro, em detrimento dos exemplos “inventados”, é bastante difundido na pedagogia e na lingüística aplicada britânica. Porém, para a autora, a aplicação desses princípios pedagógicos em dicionários voltados para aprendizes tem seus problemas. Em primeiro lugar, Amritavalli sente que há uma contradição em se afirmar que os exemplos reais do dicionário são contextualizados, uma vez que na definição apresenta-se apenas a frase em que a palavra aparece e não o contexto inteiro em que ela estava inserida originalmente. Um professor ou estudante mais avançado pode conseguir recriar o contexto original da palavra e compreendê-la melhor, mas para o iniciante essa não é uma tarefa fácil. Como os estudantes normalmente consultam o dicionário de modo solitário, sem a presença do professor, o ideal é que eles consigam entender as definições sozinhos.

Amritavalli cita Widdowson (1979) para apresentar uma distinção que o autor faz entre dados de língua “genuína” e autenticidade. Para ele, a autenticidade não é “uma qualidade que reside em instâncias da língua, mas uma qualidade concedida a elas, criada pela resposta do receptor” (Widdowson 1979:165). Segundo o autor, podemos estabelecer uma relação de autenticidade com o texto recuperando as intenções do autor, e a responsabilidade da pedagogia é levar o aluno ao ponto de ser capaz de responder a um discurso genuíno. Assim, para responder autenticamente aos extratos de corpus em um dicionário, o aluno deve estar nesse ponto que Widdowson vê como responsabilidade pedagógica. Em outro trabalho, Widdowson (1978) afirma que para realmente conhecer uma língua, não basta apenas ouvir, falar, ler e escrever esta língua, mas também saber como as orações são empregadas de modo comunicativo. “Quando aprendemos uma língua, não aprendemos apenas a produzir e compreender sentenças corretas como unidades lingüísticas isoladas de ocorrência aleatória; nós também aprendemos a usar estas sentenças apropriadamente para atingirmos o propósito comunicativo.” (Widdowson 1978:02). Assim, a aprendizagem de uma língua envolve a aquisição tanto da habilidade de se criarem sentenças corretas quanto da compreensão de quais sentenças são apropriadas em um contexto em particular.

Para marcar essa diferença, o autor emprega os termos *use* e *usage*. *Usage* se refere ao emprego gramaticalmente correto das palavras de uma língua ou, em termos chomskyanos, à *competência* do falante de dominar as abstratas regras lingüísticas. *Use*, por sua vez, se refere à habilidade do falante de mostrar que sabe usar as regras lingüísticas em uma situação de comunicação efetiva, ou, em termos chomskyanos, à *performance* do falante ao manifestar suas habilidades comunicativas em diferentes situações e contextos. Widdowson afirma também que, ao preparar um curso de língua, muitos professores costumam se preocupar apenas com o *usage*, acreditando que os alunos adquirirão o *use* naturalmente, ao ter mais contato e ao praticar a língua. Assim, esses professores selecionam, em gramáticas e dicionários que descrevem a língua, quais estruturas e palavras serão mais usadas pelos alunos, de acordo com os objetivos do curso. É importante destacar que esses itens não são selecionados porque ocorrem com freqüência em instâncias de *usage*, mas porque têm um grande potencial para ocorrer em situações de uso real relevantes para o aluno. O problema é que, muitas vezes, os professores não utilizam estratégias de ensino desses itens focalizando o *use*, mas sim aplicando atividades que praticam e fixam apenas *usage*. Widdowson afirma que uma crença comum dentre os professores de língua parece ser, então, a de que a tarefa essencial é ensinar uma seleção de palavras e estruturas, ou seja, elementos de *usage*, e que somente isso irá suprir as necessidades comunicativas em qualquer instância de *use* relevante ao aluno, em um estágio mais avançado. Contra isso, Widdowson propõe que se pense nas áreas de *use* desde o princípio e as tomem como base para a seleção, preparação e apresentação do curso. Para o autor, essa é a única maneira de assegurar que se está ensinando língua como comunicação e não como um estoque de *usages* que podem nunca ser efetivamente aplicados.

Agregando as idéias de Widdowson às propostas de Amritavalli mencionadas anteriormente, a conclusão da autora é que “os dicionários de aprendizes devem se ater mais sobre como as palavras são entendidas e aprendidas em situações ‘naturais’; e a lingüística baseada em um corpus precisa considerar quão confiáveis são as amostras reais de uso de palavras para refletir os sentidos prototípicos das palavras” (Amritavalli 1999:268).

4. CONCLUSÕES

A partir de todos esses depoimentos, podemos resumir as idéias principais dos autores:

Hartmann destaca que a perspectiva do usuário é fundamental na elaboração de um dicionário. É preciso ouvir os consulentes potenciais, saber quais suas necessidades, objetivos, que informações consideram relevantes, como tornar a consulta o mais fácil e eficiente possível para seu público alvo.

Rossner enfatiza que o DB não deve ser excluído do contexto de ensino de LE, e seu uso pode trazer muitos benefícios para o aprendizado de uma língua estrangeira por estudantes iniciantes, desde que sejam utilizados dicionários de qualidade, bem elaborados, com definições bem estruturadas, para que os alunos possam aprender

vocabulário e checar informações gramaticais. Os professores podem acompanhar e orientar os estudantes neste processo, para otimizar os resultados.

Summers concluiu que é fundamental que o dicionário traga exemplos de uso dos itens lexicais dentro da definição para que os estudantes tenham o melhor aproveitamento possível de seus dicionários. A dicionarista afirma que os professores devem explorar o dicionário e tirar o máximo de vantagens desse instrumento de ensino/aprendizagem de LE.

A pesquisa de Luppescu & Day confirmou que o uso do dicionário auxilia em muito a compreensão de texto e a aquisição de vocabulário. Os autores constataram também que os alunos nem sempre sabem utilizar o dicionário corretamente, por isso os professores poderiam realizar treinamentos e práticas com este tipo de material em aula.

Do trabalho de Amritavalli, complementado com as idéias de Widdowson, podemos concluir que a contextualização dos exemplos é fundamental, mas não se pode esquecer que os alunos iniciantes não dominam todas as palavras da língua e, portanto, os exemplos das definições devem retratar o uso real das palavras na língua, tal e qual um falante as empregaria, mas com vocabulário adequado ao nível dos estudantes a que o dicionário é dedicado.

Todos os autores apontaram pontos positivos do uso do dicionário como ferramenta complementar ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, e todos também atestaram a necessidade de se realizarem mais pesquisas sobre este tema. Dessa forma, fica aqui a sugestão de que os professores dêem mais atenção ao modo como seus alunos estão se beneficiando (ou não) desse riquíssimo instrumento de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Lembramos que é preciso introduzir a dimensão dos direitos humanos na sala de aula, e isso implica em, dentre outras coisas, considerar quais instrumentos estão sendo assegurados aos alunos e como esses instrumentos estão sendo aplicados, para que se possa obter o melhor resultado possível. Assim, destacamos que, como usuários de dicionários bilíngües, os estudantes de LE têm direito legítimo a ter acesso a dicionários adequados a seu nível, e a receber orientação sobre como usá-los produtivamente. Como direitos e deveres caminham juntos, os estudantes de LE, por sua vez, têm o dever de exigir uma orientação sobre uso de dicionário e aproveitar ao máximo essa ferramenta de aprendizagem, utilizando-a de modo correto e adequado, sempre que solicitado pelo professor. Devem também cuidar de bem de seu material, preservando-o para que possa ser usado por muito tempo.

Acreditamos que nossa pesquisa pode levar a reflexões sobre esse assunto, relevante para qualquer professor ou pesquisador de LE, e lançar idéias que poderão ser exploradas em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMRITAVALLI, R. (1999). Dictionaries are Unpredictable. *ELT Journal*, pp.262-269, v. 53/4 October 1999 – Oxford University Press.

ATKINS, B. T. (1990). Monolingual and Bilingual Learner's Dictionaries: a Comparison. In: ILSON, R. (ed.) *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: The British Council & Pergamon Press, pp. 15-24.

- BIDERMAN, M. T. C. (1998). Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e Técnicas. In: OLIVEIRA, A. e IZQUIERDO, A. (org.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, pp.159-168.
- DICIONÁRIO OXFORD Escolar*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- HARTMANN, R. R. K. (1987). Dictionaries of English: The User's Perspective. In: BAILEY, R. W. (ed.) *Dictionaries of English: Prospects for the Record of our language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORNBY, A. S. (1996). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- ILSON, R. (1990). *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: The British Council & Pergamon Press, pp. 15-24.
- LUPPESCU, S., DAY, R. (1995). Reading, Dictionaries and Vocabulary Learning. In: HARLEY, B. (org.) *Lexical Issues in Language Learning*. Ann Arbor, N. J.: John Benjamins Publishing Co.
- PROCTER, P. (ed.) (1984). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Harlow: Longman.
- ROSSNER, R. (1990). The learner as lexicographer: Using Dictionaries in Second Language Learning. In: ILSON, R. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*.
- SCHMITZ, J. R. (1998). A problemática dos dicionários bilingües. In: OLIVEIRA, A. e IZQUIERDO A. (org.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, pp.159-168.
- _____. (1997). Rumos e Tendências na Lexicografia Brasileira. *Série Encontros*, n.1, Ano XV, pp. 55-70.
- SINCLAIR, J. (ed.) (1988). *Collins Cobuild Essential English Dictionary*. Glasgow: W. Collins.
- SUMMERS, D. (1988). The role of dictionaries in language learning. In: CARTER, R. & MCCARTHY, M. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.
- WIDDOWSON, H. (1979). The authenticity of language data. In: ____ *Explorations in Applied Linguistics* pp. 163-72. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1978). Usage and Use. In: ____ *Teaching Language as Communication*. pp. 1-21. Oxford: Oxford University Press.