

**O USO DE DICIONÁRIO BILÍNGUE ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO PARA A
COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA**

Isabel Cristina Tedesco Selistre¹

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna (PCNEM-LEM, 2002) propõem que a habilidade da leitura seja desenvolvida nos três anos que compõem o ciclo. O documento recomenda, também, que o uso do dicionário bilíngue seja incluído neste processo. Neste artigo, descrevemos a estrutura dos dicionários escolares inglês/português (*macroestrutura* – lista de itens lexicais incluídos; *microestrutura* – informações sobre a forma e o significado do item selecionado; *medioestrutura* ou sistema de referências cruzadas; *material externo* – introdução, guia do usuário e apêndices) e apresentamos algumas sugestões de atividades para serem realizadas com este tipo de dicionário nas aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Uso de dicionário bilíngue. Compreensão leitora.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna (PCNEM-LEM, 2002, p. 97) postulam que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura” e salientam que ler e compreender textos implica domínio estrutural e de vocabulário.

Com relação ao domínio da estrutura linguística, o documento propõe uma lista de itens gramaticais a serem trabalhados “ao longo dos três anos da série,

segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos” (PCNEM-LEM, 2002, p. 104).

No que se refere à aquisição e à ampliação de vocabulário, os parâmetros indicam a “exploração de textos de diversas naturezas” e afirmam que “a familiaridade no manejo do dicionário, dentro e fora da sala de aula, é importante subproduto do desenvolvimento do repertório vocabular” (PCNEM-LEM, 2002, p. 105).

Neste artigo, trataremos do uso do dicionário bilíngue escolar para compreensão de textos nas aulas de língua inglesa no ensino médio. Iniciamos o trabalho, apresentando a estruturação dos dicionários escolares inglês/português e, a seguir, oferecemos algumas sugestões de atividades para serem realizadas com esses dicionários.

1 A ESTRUTURA DOS DICIONÁRIOS ESCOLARES INGLÊS/PORTUGUÊS

Os dicionários escolares inglês/português (doravante DEIPs) apresentam quatro componentes estruturais: macroestrutura, microestrutura, medioestrutura e material externo.

1.1 MACROESTRUTURA

A macroestrutura corresponde à “estrutura global da lista que permite ao redator e ao usuário localizar informações em uma obra de referência” (HARTMANN; JAMES, 1998, s.v *macrostructure*). Em outras palavras, a macroestrutura corresponde ao conjunto de itens lexicais listados em um dicionário (lemas; também, entradas) e à sua organização.

1.1.1 ORGANIZAÇÃO MACROESTRUTURAL

O arranjo alfabético é a forma mais comum de organização da macroestrutura e pode se dar de três formas (WIEGAND, 1989 apud BUGUEÑO, 2004, p. 12):

(a) *estrutura lisa* (ordem alfabética linear): consiste em seguir estritamente a ordem alfabética e cada lema aparece rigorosamente recuado à esquerda;

limitation s limitação

limited *adj.* limitado

limiting *adj* limitante

LDEI

(2002, s.v)

(b) *nicho léxico* (ordenação alfabética com agrupamentos): a organização espacial apresenta uma quebra do recuo à esquerda, passando a trabalhar com blocos (ou parágrafos) que incluem um lema principal e um ou mais sublemas;

limit s limite // *vt* limitar ***speed** ~: velocidade máxima **limitation** s limitação

limited *adj.* limitado **limiting** *adj*

restritivo/a **limitless** *adj* ilimitado/a

AMI

(2004, s.v)

(c) *ninho léxico* (ordenação não estritamente alfabética com agrupamentos) – são colocados dentro de um bloco, em ordem alfabética, itens lexicais relacionados com o lema principal, embora, na ordem alfabética linear, eles devessem aparecer depois do lema principal seguinte. Assim, por exemplo, no intervalo lematizado de *bath*, *bathe*, *bathrobe*, *bathroom*, e *bathtub* teríamos o seguinte:

bath s banho v dar banho em, tomar banho de banheira **bathrobe** s roupão
bathroom s banheiro **bathtub** s
 banheira
bathe v lavar [uma ferido, os olhos], tomar banho, banhar-se

(exemplo

hipotético)

1.2 MICROESTRUTURA

A microestrutura “refere-se ao arranjo das informações dentro das entradas” (JACKSON, 2002, p.26); é a parte em que encontramos as informações acerca do item lexical arrolado na macroestrutura - tanto em relação à sua forma quanto em relação ao seu conteúdo semântico.

1.2.1 ELEMENTOS MICROESTRUTURAIS

Os dicionários bilíngues usualmente incluem na sua microestrutura os seguintes elementos (HAENSCH; OMEÑACA 2004, p. 240):

- *grafia*: o lema indica a grafia comum do item (podendo haver indicação da divisão silábica) - caso haja variante ortográfica, esta é apresentada em seguida;
- *pronúncia*: transcrição fonética do lema, em geral apresentada entre parênteses, colchetes, ou entre barras;
- *classe gramatical*: geralmente indicada por abreviaturas convencionais – *adj* para adjetivos, *adv* para advérbios, etc.
- *formas irregulares*: plurais, passado e particípio passado, graus comparativo e superlativo;
- *equivalentes*: um item lexical na L1 que apresenta o mesmo conteúdo semântico do lema na L2;
- *restrições de uso*: quando um significado é restrito ao seu contexto de uso, uma marca de uso apropriada precede o significado em questão;

- *exemplos* de aplicação: orações ilustrativas
- *fraseologias*: expressões idiomáticas, fórmulas situacionais, frases feitas, provérbios e colocações.

O verbete (lema + microestrutura) abaixo informa em sequência: grafia, pronúncia, classe gramatical, forma do comparativo e do superlativo, 5 equivalentes para o item na função de adjetivo, um exemplo de uso, 4 equivalentes para o item na função de advérbio e fraseologias.

far [fa:] *adj* (*compar* farther, further, *sup* farthest, furthest) **1** remoto, distante, afastado, longínquo. **2** adiantado, avançado. **3** o mais afastado, extremo. **4** muito longe. **5** muito diferente, grande contraste. *what a far cry from the life in London!* / que contraste com a vida em Londres! **adv** **1** longe, ao longe, a grande distância. **2** muito, decididamente, em alto grau, em grande parte. *far into the night* / até altas horas da noite. **3** fundo, profundo. *to reach far into* / penetrar fundo. **4** demasiado. *far in years* / avançado em anos, de idade avançada. **as far as I am concerned** pelo que me toca. **as far as that?** tão longe assim? **as far as that goes** quanto a isso. **as far as there** até ali. **as far as we know** tanto quanto sabemos. **by far** [...]

MDI (2005, s.v)

1.2.2 Tipos de microestrutura

A forma de organizar a apresentação dos exemplos e das fraseologias pode diferir de um dicionário para outro. Hausmann e Werner (1991, apud CARVALHO, 2001, p.156-160) dividem as microestruturas básicas em três tipos:

- *integrada* - as respectivas informações sintagmáticas são apresentadas em cada acepção;
- *não-integrada* – as informações sintagmáticas são separadas das diversas acepções, aparecendo no final do verbete, às vezes num bloco à parte; em alguns casos, os sintagmas que estão no final recebem números que se referem à acepção à qual pertencem, permitindo assim uma melhor identificação;

▪ *parcialmente integrada* - é como a “integrada”, mas alguns sintagmas são colocados no final, num parágrafo ou bloco à parte, porque não está claro à que acepção pertencem.

No verbete exemplificado na seção anterior, temos uma microestrutura parcialmente integrada: exemplos colocados após as acepções e fraseologias agrupadas no final.

1.3 MEDIOESTRUTURA

A medioestrutura, também referida como sistema de remissões, é a rede de referências cruzadas que facilita a pesquisa de informações relacionadas em diferentes partes do dicionário.

As remissões, conforme Wiegand (1996, apud WELKER, 2004, p. 178-179), podem ser *obrigatórias*, quando o usuário recebe a informação desejada apenas se seguir essa remissão (por exemplo, de uma forma flexionada ao lema da forma canônica), ou *facultativas*, quando o consulente segue a remissão se desejar informações adicionais (como no caso das remissões para informações complementares: resumos gramaticais, ilustrações, etc.).

1.3 MATERIAL EXTERNO

O material externo é a soma do material anteposto (material apresentado antes da macroestrutura), do material interposto (elementos que estão inseridos entre os verbetes) e do material posposto (material lingüístico disponibilizado no final do dicionário, após a lista dos verbetes).

No material anteposto, os DEIPs, geralmente, apresentam uma introdução ou prefácio com informações sobre a elaboração do dicionário e um guia para o usuário, que traz o tipo de informações incluídas no dicionário e a forma de serem acessadas.

Entre os verbetes, podemos encontrar quadros mostrando as relações entre várias palavras sinônimas, as diferenças entre pares de palavras que costumam gerar confusão e questões gramaticais que envolvem o uso do item em questão.

As informações mais comumente encontradas no material posposto dos DEIPs são: lista dos verbos irregulares, listas com nomes de países e nacionalidades, tabelas de pesos e medidas e apêndices gramaticais.

2 A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA E O USO DE DICIONÁRIOS BILÍNGUES

O aprendiz de língua inglesa do ensino médio, cujo nível linguístico, em geral, varia entre o básico e o intermediário, tem dificuldades para inferir o significado de boa parte dos itens lexicais desconhecidos que encontra nos textos trabalhados em aula. Tal fato evidencia a necessidade de se propiciar condições para que o aprendiz desenvolva a habilidade de extrair informações de seu DEIP.

Para encontrar a informação que está buscando, o aprendiz precisa saber como a macroestrutura e do seu dicionário está organizada, qual o tipo de microestrutura e os elementos microestruturais que a obra apresenta e como funciona seu sistema de remissões. Deve, ainda, saber aproveitar as informações extras (material externo) que o dicionário oferece para ampliar seu conhecimento linguístico. Por isso, antes de iniciar qualquer atividade envolvendo o uso do DEIP, quer seja de pré-leitura, de compreensão ou de pós-leitura, para ampliação do repertório vocabular, o professor precisa se certificar de que os aprendizes sabem, de fato, consultar esse tipo de obra de referência.

2.1 ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

A compreensão de um texto, segundo Kleiman (2002, p.13), “é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza

na leitura o que ele já sabe, o conhecimento que ele adquiriu ao longo de sua vida”. Em sala de aula, o professor pode facilitar esse processo ativando o conhecimento prévio dos aprendizes através de atividades de pré-leitura (HILLA, 2004).

Nas aulas de língua inglesa, as atividades de pré-leitura mais utilizadas são: discussão sobre o tema do texto a ser lido (ativação do conhecimento de mundo - valores, crenças, conhecimentos enciclopédicos e empíricos) e *brainstorming* (ativação do conhecimento linguístico - atividade em que o grupo expõe o vocabulário já adquirido sobre o tópico em questão).

Para tornar a leitura mais fluente, pensamos que, além das atividades de pré-leitura citadas acima, seria interessante que o professor selecionasse do texto aqueles itens que poderiam dificultar a sua compreensão (como, por exemplo, *phrasal verbs* e expressões idiomáticas) e pedisse para os aprendizes consultarem estes itens em seus dicionários antes de iniciar a leitura.

2.2 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO

Como complemento às questões de compreensão que visam desenvolver as estratégias *skimming* e *scanning* (questões referentes à compreensão global do texto e questões focadas em informações específicas: nomes de pessoas, lugares, datas, definições, etc., respectivamente) e a capacidade de análise textual (questões que envolvem a interpretação individual) previstas pelos PCNEM-LEM (2002), propomos duas atividades:

- a) o professor apresenta definições em inglês dos itens-chave para serem localizados no texto;
- b) o professor providencia uma lista de frases para que os aprendizes selecionem aquelas que melhor resumem o texto.

Sugerimos que o professor utilize como parâmetro para a formulação das definições e das frases-síntese a *Oxford 3000*² – uma lista contendo 3.000 itens lexicais, extraídos do *British National Corpus* e do *Oxford Corpus Collection* que, conforme o texto introdutório do material, arrola os itens mais frequentes que

ocorrem em um variado número de contextos (inglês americano e inglês britânico). A inclusão de itens que não constem nesta lista nas definições e nas frases-síntese, provavelmente, levará o aprendiz do ensino médio, que dispõe de um léxico mental reduzido, a consultar o seu DEIP.

2.3 ATIVIDADES PARA AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO VOCABULAR

A principal dificuldade para os leitores de uma L2, conforme Haynes e Baker (1993), não é a falta de conhecimento de estratégias de leitura (ou das estruturas gramaticais básicas), mas, sim, a insuficiência de vocabulário na língua-alvo. Portanto, a realização de atividades voltadas especificamente para a expansão do vocabulário do aprendiz é determinante para o desenvolvimento da sua competência lexical.

Apresentamos, aqui, duas opções para ampliação do repertório vocabular do aprendiz: atividades de enriquecimento (NATION; NEWTON, 1997) e mapas conceituais (NOVAK; GOWIN, 1984).

O objetivo das atividades de enriquecimento (*richness activities*) propostas por Nation e Newton (1997) é aumentar o número de associações que acompanham uma palavra. Essas associações podem ser de dois tipos: aquelas que estabelecem relações sintagmáticas e aquelas que estabelecem relações paradigmáticas.

Relações sintagmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras palavras que podem precedê-la ou segui-la. Por exemplo, em relação à palavra *diet* temos as associações *balanced diet, have a healthy diet, be on a diet, diet food, etc.*

Relações paradigmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras cujos significados estejam a ela relacionados. Por exemplo, a palavra *table* pode ser sistematicamente relacionada a palavras como *chair, sofa, desk e furniture* porque compartilham traços semânticos.

Como atividade de enriquecimento, sugerimos que o professor peça aos aprendizes para verificarem a ocorrência destas associações (sintagmáticas e

paradigmáticas) no texto trabalhado em sala de aula. O professor pode ampliar a tarefa solicitando que busquem outros textos sobre o mesmo tópico para comparar as associações.

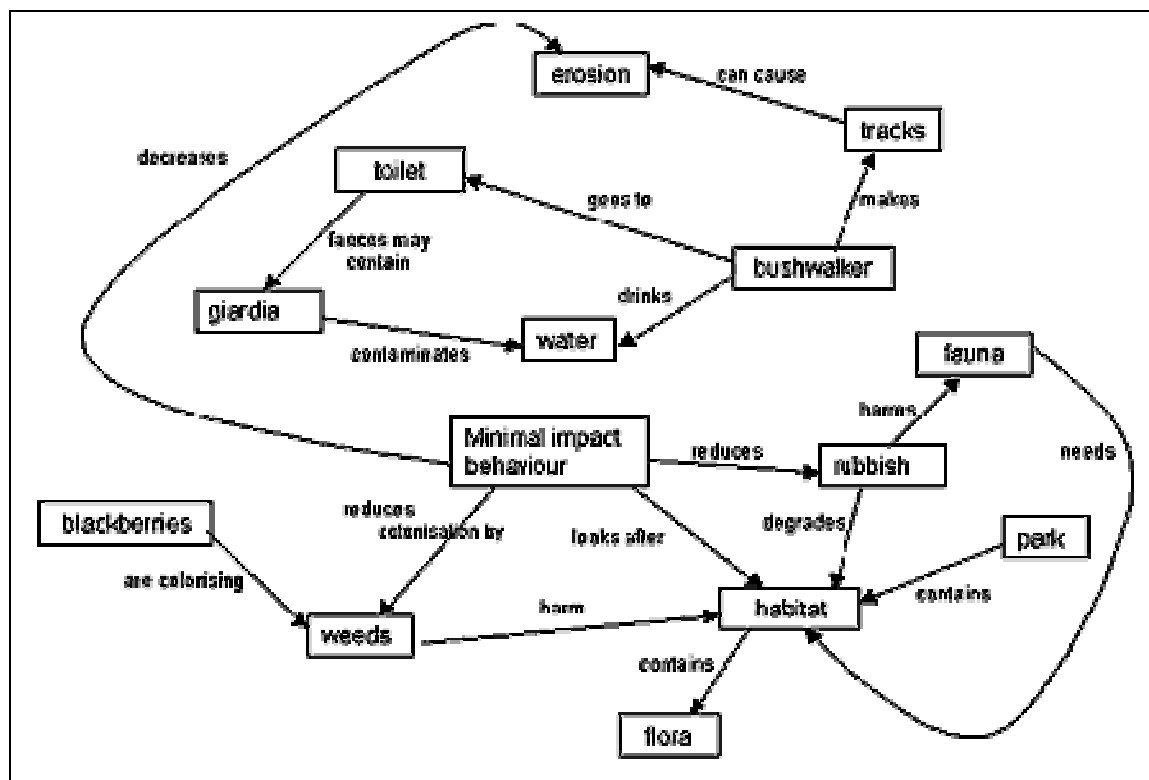
Outro tipo de atividade que pode estimular a retenção de vocabulário novo é a construção de mapas conceituais.

O mapa conceitual “é uma maneira de mostrar os conceitos principais de um texto e as relações ou ligações entre eles num arranjo visual” (DIAS, 1996, p. 150).

A elaboração de mapas conceituais na maneira proposta por Novak e Gowin (1984) inclui quatro componentes:

- (a) *conceitos*, isto é, palavras-chave sobre determinado tema;
- (b) *linhas de conexão* mostrando as relações ou ligações entre os vários conceitos;
- (c) *proposições*, ou seja, afirmativas - "palavra de ligação" ou "frase de ligação"- que expressam verbalmente as relações específicas entre os conceitos interligados (como, por exemplo, “é”, “causa”, “tem”, “determina”, “é um exemplo de”, etc.); e
- (d) *uma estrutura hierárquica* com os conceitos mais específicos e sua respectivas ligações subordinados a conceitos mais abrangentes.

Estes componentes podem ser identificados neste exemplo de mapa conceitual sobre impacto ambiental, logo a seguir:



Fonte: <http://images.google.com.br/images>

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, resumimos nossas considerações a respeito do uso de dicionário bilíngue para compreensão de textos nas aulas de língua inglesa no ensino médio:

- a) para que o dicionário bilíngue seja uma ferramenta pedagógica útil, é essencial que o aprendiz saiba como acessar as informações contidas na obra;
- b) para um melhor aproveitamento do dicionário bilíngue, é necessário que diferentes atividades sejam desenvolvidas em sala de aula, explorando todos os tipos de informações que esse material oferece.

THE USE OF BILINGUAL SCHOOL DICTIONARIES FOR READING COMPREHENSION IN HIGH SCHOOL ENGLISH CLASSES

ABSTRACT

The National Curricular Parameters for High School – Modern Foreign Language (PCNEM/LEM, 2002) propose that reading skills be developed in the foreign language classes during the three years of high school, and outline that the use of bilingual dictionaries should be included in that process. This paper presents the structure of the English/Portuguese school dictionaries (*macrostructure* – list of lexical items included; *microstructure* – information about the form and meaning of the selected item; *mediostructure* or cross-reference system; *outside matter* – introduction, user's guide and appendices) as well as suggests some activities to be done with this type of dictionary in the English classes.

Keywords: English teaching. Use of bilingual dictionaries. Reading comprehension.

NOTAS

¹ Atualmente é bolsista BIC - FAPERGS e atua no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² A *Oxford 3000* está disponível no site:
http://www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/oald7/oxford_3000/oxford_3000_list?cc=gb

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BUGUEÑO, F. O que é a macroestrutura no dicionário de língua? XIX ENANPOLL, Maceió, 2004.

CARVALHO, Orlene L. de S. *Lexicografia Bilingue Português/Alemão: Teoria e Aplicação à Categoria das Preposições*. Brasília. Thesaurus, 2001.

DIAS, Reinilde. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*, Campinas: Pontes Editores, 1996, p.137 – 160.

HAENSCH, G.; OMEÑACA, Carlos. *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2004.

HARTMAN, R.R.K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001

HAYNES, M.; BAKER, I. American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. In: HUCKIN, Thomas; COADY, James (Eds). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N.J.: Ablex, 1993.

HILLA, Cláudia V. D. Estratégias de pré-leitura empregadas nos estágios supervisionados. Rev. Teoria e prática da educação, v.7, n.2, p.137-141, maio/agosto 2004.

JACKSON, H. *Lexycography – an Introduction*. London / New York: Routledge, 2002.

KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8.ed. Campinas: Pontes, 2002.

NATION, Paul, NEWTON, Jonathan. Teaching vocabulary. In: COADY, James, HUCKIN, Thomas. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p.238-254.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. *Learning How to Learn*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WELKER, H. A. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários

AMI. MARQUES, Amadeu. *Dicionário: Inglês/Português – Português/Inglês*. 1^a.ed. São Paulo: ATICA, 2004.

LDEI. *Longman Dicionário escolar inglês/português - português/inglês*, Harlow, Longman, 2002.

MDI. *Michaellis- Dicionário Escolar Inglês/Português - Português/Inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 2005.