

O COMENTÁRIO DE FORMA EM DICIONÁRIOS BILÍNGÜES ESCOLARES PASSIVOS INGLÊS/PORTUGUÊS

Isabel Cristina Selistre¹

Félix Bugueño Miranda²

RESUMO: Este artigo faz uma análise das informações apresentadas no comentário de forma em seis dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português, usados por escolares brasileiros para compreensão de textos na língua inglesa. Nosso objetivo é verificar a pertinência dessas informações em relação ao potencial consulente desse tipo de obra lexicográfica, o estudante do ensino médio, e à função a que se destina – auxiliar na tarefa de leitura de textos em inglês. Para tal análise, consideramos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira (PCN-LE) e os preceitos da lexicografia bilíngüe.

PALAVRAS-CHAVE: dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira (PCN-LE); lexicografia bilíngüe; comentário de forma.

THE COMMENT ON FORM IN PASSIVE ENGLISH/ PORTUGUESE DICTIONARIES FOR STUDENTS

ABSTRACT: This paper analyses the information presented in the comment on form in six passive bilingual dictionaries (English/Portuguese) used by Brazilian students of English for reading tasks. Our aim is to verify if the provided information is relevant to their target user group, the secondary students, and to their function – to help students with reading comprehension. In our analysis, we took into consideration the National Curriculum Parameters for Foreign Languages (PCN-LE) and the principles of bilingual lexicography.

KEYWORDS: passive bilingual dictionaries for students (English/Portuguese); National Curriculum Parameters for Foreign Languages (PCN-LE); bilingual lexicography; comment on form.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS, na linha de pesquisa Teorias do Texto e do Discurso/Lexicografia e Terminologia: Relações Textuais.

2 Professor de Lexicografia do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS, na Linha de Pesquisa Teorias do Texto e do Discurso/ Lexicografia e Terminologia: Relações Textuais.

Introdução

A concepção de um dicionário bilíngüe, desde a seleção dos lemas que farão parte da macroestrutura até o conjunto de informações a ser disponibilizado na microestrutura, depende fundamentalmente da determinação do público-alvo que se pretende atingir e da função que se pretende cumprir (DAMIM e BUGUEÑO, 2005, p. 2-4).

O presente trabalho visa (1) analisar as informações contidas no comentário de forma, segmento da microestrutura que abrange os aspectos relativos ao lema enquanto significante, em dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português, cujo possível usuário é o estudante do ensino médio e cuja função é auxiliar na compreensão de textos na língua inglesa, e (2) avaliar quais dessas informações são realmente funcionais, isto é, quais dessas informações têm uma real utilidade para o consulente e, por isso, devem constar nesse tipo de obra. Para fundamentar nosso estudo, lançamos mão dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua estrangeira no ensino médio no país (os parâmetros e as orientações curriculares nacionais) e dos conceitos fundamentais da lexicografia bilíngüe.

1. Ensino de língua estrangeira no ensino médio: Parâmetros e Orientações Curriculares

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* - PCNEM (1999) foram elaborados para conduzir a implementação das reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e regulamentadas pelo parecer 15/98, do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. Com o objetivo de complementar e adequar as diretrizes lançadas em 1999, abordando questões relacionadas à prática em sala de aula, surgiram os *PCN+ Ensino Médio* (2002) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - OCs (2006).

Os PCNEM (1999) afirmam que o ensino de LE deve desenvolver as quatro habilidades – compreensão oral, fala, leitura e escrita – a fim de capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados corretos no novo idioma (p. 148). Os PCN + (2002) também arrolam as atividades de produção na

sua lista de habilidades a serem desenvolvidas, entretanto, elegem a leitura como a principal dessas habilidades: “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (p.97); o aluno deve “ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em *menor escala*³, ser produtor de textos orais e escritos [...]” (p.95). As OCs (2006) recomendam que “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas”⁴ (p.87) sejam trabalhadas ao longo dos três anos de ensino médio e orientam que “a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deve ser avaliado regionalmente, levando em conta as diferenças locais no que tange às necessidades” (p.111).

Embora cada documento apresente um posicionamento diferente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas, todos eles ressaltam a importância de se adequar as orientações às necessidades dos alunos. Conforme Moita Lopes (2000),

ao contrário do que os meios de comunicação de massa explicitam ao divulgar a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo (cf. a grande quantidade de propaganda de vários cursos de inglês na televisão, por exemplo), só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país. Além disso, não há empregos (de intérpretes, recepcionistas etc) suficientes no mercado brasileiro para os quais o desempenho em habilidades orais em LE seja necessário (MOITA LOPES, 2000, p.130).

Ademais, completa o autor: “a leitura é a única habilidade que o aprendiz pode usar em seu próprio meio, a única que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de LE” (p.133).

Considerando as orientações dos PCNs de se levar em conta as reais necessidades da comunidade e o fato de que o estudante do ensino médio precisa desenvolver a habilidade

3 Grifo nosso.

4 A compreensão auditiva não aparece explicitamente discriminada nesse documento.

de leitura (para prestar vestibular e concursos públicos e, principalmente, para dar continuidade aos seus estudos e facilitar-lhe a inserção em um mercado de trabalho que exige atualização), podemos afirmar que os dicionários bilíngües escolares passivos, ferramentas comumente empregadas nas escolas para a compreensão de textos em LE, deveriam ser elaborados de modo a auxiliarem de maneira realmente efetiva o desenvolvimento de tal habilidade.

2. Lexicografia bilíngüe: conceitos operacionais básicos

A concepção de um dicionário bilíngüe, como já exposto na introdução desse trabalho, deve ser definida de acordo com o perfil do usuário e a função a que se destina, pois diferentes necessidades lingüísticas correspondem a distintos tipos de dicionários. Somente essa pré-definição de usuário e função, aliada à observância dos parâmetros organizacionais preconizados pela lexicografia bilíngüe, possibilita a elaboração de uma obra lexicográfica de qualidade.

2.1. Perfil do usuário

Não há possibilidade de que um dicionário bilíngüe consiga atender de modo satisfatório (1) às necessidades de grupos distintos de falantes de uma mesma língua (estudantes do ensino médio, tradutores, técnicos, etc.), pois eles dispõem de níveis diferenciados de proficiência lingüística na LE e buscam informações específicas para realizar suas atividades e, menos ainda, (2) às necessidades de falantes de línguas diferentes (inglês, português, francês, etc.), uma vez que cada grupo vai precisar de informações muito mais detalhadas sobre a língua que não domina do que sobre sua língua nativa. Portanto, o tipo de informação a ser disponibilizado em um dicionário bilíngüe deve sempre levar em consideração o aspecto do usuário (HAENSCH, 1982, p. 397).

Em função das precárias condições existentes para a aprendizagem de língua estrangeira na maioria das escolas brasileiras: “carga horária reduzida (duas aulas semanais de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40 alunos por turma); domínio reduzido das habi-

lidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra além do livro e do giz, etc.” (MOITA LOPES, 2000, p. 132-133), poderíamos dizer que o aprendiz de língua inglesa que chega ao ensino médio dispõe de um vocabulário na língua inglesa bastante restrito; não domina a gramática básica do idioma como os graus dos adjetivos, as formas contraídas, a flexão de verbos, o uso de verbos auxiliares, etc.; desconhece construções como *phrasal verbs*, colocações e expressões idiomáticas e não está familiarizado com o uso de dicionários bilíngües.

É partindo dessas condições que um dicionário bilíngüe escolar passivo deve ser organizado.

2.2. Função: dicionário ativo x dicionário passivo

Há uma tradição no campo da lexicografia bilíngüe em operar com os conceitos de língua-fonte e língua-alvo. No entanto, segundo Kroman *et. al* (1991, p. 2719), esses conceitos não são adequados para fundamentar princípios de seleção e apresentação de informação lexicográfica em dicionários bilíngües, porque não consideram a competência e as necessidades do usuário; além de ser imprescindível, para tal fundamentação, a distinção entre língua nativa e língua estrangeira. Com base nesses dois critérios, é possível estabelecer uma tipologia para os dicionários bilíngües. O primeiro critério envolve o fato de que o usuário do dicionário de tradução é competente na sua língua nativa, isto é, ele sabe o significado e o uso das palavras em sua própria língua. O segundo critério leva em conta o fato de que a tradução pode ser feita em duas direções – da língua nativa para a língua estrangeira ou da língua estrangeira para a língua nativa. Essa é a base para a distinção entre *dicionário passivo e dicionário ativo*. O primeiro tipo, dicionário passivo, pode servir para a compreensão de textos em uma língua estrangeira e para a tradução de um texto da língua estrangeira para a materna; o segundo, o dicionário ativo, serve para a tradução de textos da língua materna para a língua estrangeira e para a produção livre de textos na língua estrangeira (HAUSMANN, 1977, apud WELKER, 2004, p. 200).

Essa tipologia básica determina a informação lexicográfica a ser selecionada e a forma de apresentá-la, de maneira que ela seja útil para o usuário (KROMAN et al., 1991, p. 2720). O que distingue um dicionário bilíngüe ativo de um passivo são a definição e a formulação diferenciada de seus componentes canônicos (macro e microestrutura). Tais componentes devem ser constituídos em função do usuário-alvo e em função da própria natureza da tarefa a que se propõe auxiliar – compreensão ou produção.

2.3 Parâmetros organizacionais gerais do dicionário bilíngüe

Bugueño e Farias (2007, p. 6) afirmam que os componentes canônicos de um dicionário são a macro, a micro e a medioestrutura, além do *front matter*⁵.

A macroestrutura é a lista central de palavras (HARTMANN e JAMES, 2001, s.v *macrostructure*), que geralmente é organizada em ordem alfabética.

A microestrutura refere-se à “estrutura interna do verbete, a parte em que são organizadas todas as informações a serem mencionadas acerca do lema, o qual, por sua vez, funciona como a entrada principal” (CARVALHO, 2001, p. 65) e apresenta dois segmentos básicos (WIEGAND, 1989, apud BUGUEÑO e FARIAS, 2006, p. 116): o comentário de forma (todas as informações relativas ao lema enquanto signifiante) e o comentário semântico (todas as informações relativas ao lema enquanto significado).

A medioestrutura compreende todo o sistema de remissões de um dicionário (BUGUEÑO, 2003, p.108) e o *outside matter* abarca tudo o que não é a nomenclatura propriamente dita, como a introdução do dicionário, o índice de abreviaturas, as ilustrações, os apêndices lingüísticos, etc. (HARTMANN, 2001, p. 59-62).

A questão que vamos discutir neste trabalho não envolve nem a macroestrutura nem o *outside matter*, embora todos os componentes de um dicionário devam estar interligados.

⁵ Embora esses princípios tenham sido adotados para um dicionário semasiológico, acreditamos que possam também ser aplicados aos dicionários bilíngües, como veremos a seguir.

Trataremos mais especificamente do comentário de forma, segmento informativo que consta na microestrutura.

2.3.1 Microestrutura

A microestrutura de um dicionário bilíngüe passivo é todo o conjunto de informações sobre um signo lema tanto na sua condição de significante (suas particularidades fonológicas, morfológicas, etc.) quanto de significado (equivalente).

Assim, a estrutura do conjunto de informações, como diz a definição acima, deve obedecer a um *programa constante de informações* (WIEGAND, 1989, apud BUGUEÑO e FARIAS, 2007, p. 4). Conforme os diversos tipos de lemas, pode haver diversas formas de organização da microestrutura (por exemplo, o verbete de uma interjeição não segue o padrão do verbete de um verbo), mas, dentro de cada tipo, deve haver padronização (WIEGAND, 1989, apud WELKER, 2004, p. 108).

As decisões tomadas em relação ao programa constante de informações refletem diretamente nos dois segmentos básicos da microestrutura (WIEGAND, 1989, apud BUGUEÑO e FARIAS, 2006, p. 116): o comentário de forma (todas as informações relativas ao lema enquanto significante) e o comentário semântico (todas as informações relativas ao lema enquanto significado).

As informações oferecidas no artigo léxico, seja no comentário de forma ou no comentário semântico, devem seguir dois princípios estruturantes (BUGUEÑO e FARIAS, 2006, p. 118-119):

- a) Toda informação no artigo léxico deve ser discreta, isto é, deve constituir um fato de norma.
- b) Toda informação no artigo léxico deve ser discriminante, isto é, deve proporcionar ao leitor algum proveito em relação ao uso ou conhecimento da língua.

Por exemplo, no MDI (2005) encontramos as seguintes informações na parte passiva:

must * *auxiliary verb* (...) dever, ter de (...) Must é um verbo modal e vem seguido por um infinitivo sem to: I must go to the bank / preciso ir ao banco (...) Como must é usado apenas na forma do presente, recorremos a to have to quando precisamos de outras formas (...)

As informações sobre o uso do verbo *must*, que seguem os equivalentes, são informações discretas, pois constituem um fato de norma. No entanto, não são discriminantes, uma vez que para compreender um texto na língua inglesa o estudante necessitaria apenas dos equivalentes.

Somente a determinação de um programa constante de informações somado a esses dois princípios vai garantir a elaboração de um dicionário que seja realmente útil ao potencial usuário.

2.3.2 Comentário de forma

O comentário de forma, “como diz seu nome, oferece todas as indicações da ‘forma’ da palavra” (BUGUEÑO, 2004, p. 89). No caso dos dicionários bilíngües, se propõe o seguinte programa de informações: variantes ortográficas, pronúncia, informações gramaticais e marcas de uso (WELKER, 2004, p. 110-111). Esse programa deve sofrer modificações dependendo do tipo de dicionário: ativo ou passivo.

As variantes ortográficas podem ser indicadas através de remissões, em que a variante menos freqüente remete para a mais freqüente, que contém todas as informações sobre o lexema, ou como lemas secundários, em que a variante menos freqüente é indicada logo após o lema. No caso específico dos dicionários bilíngües inglês/português⁶, pode-se utilizar a remissão para remeter da variante americana para a variante britânica⁷, como no DCI (2004) ou vice-versa, como no LDEI (2002) e no AMI (2004), conforme a decisão do lexicógrafo.

6 Segundo a práxis metalexigráfica internacional, os dicionários citados aparecem sob a forma de siglas (HARTMANN, 2001, p.11). Nas referências bibliográficas, as obras aparecem devidamente identificadas.

7 A diferença entre o inglês americano e o inglês britânico é a única distinção diatópica feita nos dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português de uso no Brasil.

sidewalk [...] s calçada; BRIT **pavement**

MIAOI (2005, s.v)

Nos dicionários bilíngües escolares inglês/português – português/inglês, a indicação da pronúncia do lema na parte passiva (inglês/português) será necessária em função da produção, uma vez que aumentaria em muito o volume da obra se a transcrição fonética fosse representada ao lado de cada equivalente na parte ativa do dicionário (português/inglês).

A categoria gramatical a que pertence o lexema é indicada após o lema ou logo após a pronúncia. No caso dos homógrafos relacionados dentro do mesmo verbete, são arroladas as diferentes acepções após a indicação de cada classe. Após a indicação da classe gramatical, geralmente, seguem informações sobre gênero e número, no caso de substantivos e adjetivos, ou sobre transitividade, no caso dos verbos. A divisão silábica também pode ser representada na entrada do verbete.

de.vel.op [...] *vt, vi*

AMI (2004, s.v)

Outras informações gramaticais, além das citadas anteriormente, costumam ser apresentadas. Essas informações, em geral, indicam formas não previsíveis como as formas irregulares de comparativos e superlativos, de plurais e de formas verbais⁸.

Consideramos que as informações sobre classe gramatical, gênero, número, transitividade e divisão silábica não fazem parte do conjunto de informações relevantes para a compreensão de textos em uma língua estrangeira. Apesar de serem informações discretas, pois constituem um fato de norma, não são discriminantes, isto é, não proporcionam nenhum proveito ao leitor que busca significados no dicionário. Por isso, são dispensáveis em um dicionário passivo. Já as formas irregulares de plural, as formas verbais irregu-

⁸ Nos dicionários bilíngües inglês/português, é comum encontrarmos informações do tipo *good (comp) better (superl) best*; *child (pl) children* e *buy (pret, pp) bought*.

lares e as formas irregulares de comparativo e superlativo e as compostas por sufixação, informações discretas e discriminantes, devem aparecer no comentário de forma, pois, como as variantes, podem proporcionar ganho de massa léxica. É fundamental que essas formas também devem ser arroladas na macroestrutura, uma vez que o estudante do ensino médio, na maior parte dos casos, não tem condições de calculá-las a partir da forma canônica.

As marcas de uso são utilizadas para informar as restrições de emprego de uma palavra (MEDINA GUERRA, 2003, p.115). Hausmann (1989, apud WELKER, 2004, p. 131) propõe a seguinte classificação para essas indicações de uso: *diacrônicas* (relativas ao tempo; à vigência de uso de uma palavra: *arcaico, neologismo*, etc.); *diatópicas* (restrições a certas regiões ou países); *diaintegrativas* (assinalam estrangeirismos); *diamediais* (diferenciam a linguagem oral da escrita); *diatráticas* (relativas ao nível sócio-cultural: *chulo, familiar, coloquial, elevado*, etc.); *diafásicas* (diferenciam a linguagem formal da informal); *diatextuais* (assinalam o gênero textual ao qual a palavra se restringe: *poético, literário, jornalístico*, etc.); *diatécnicas* (relativas a palavras pertencentes a tecnologias); *diafreqüentes* (em geral: *raro, muito raro*); *diaevaluativas* (revelam certa atitude do falante ao usar o lexema: *pejorativo, eufemismo*) e *dianormativas* (indicam que o uso de determinada palavra ou acepção é considerada errada conforme as normas da língua padrão).

buck [...] (informal) dólar [americano ou australiano]

LDEI (2002, *sr*)

A indicação das marcas de uso é imprescindível em um dicionário ativo, pois o emprego das palavras está relacionado a seu contexto de uso. Já no caso de um dicionário passivo, essas marcas não se fazem necessárias⁹, uma vez que através do contexto é possível se inferir o uso.

⁹ Talvez fosse relevante indicar os pejorativos e eufemismos para o caso de o leitor não conseguir interpretar textos mais ambíguos.

3. Dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português: comentário de forma

Após a exposição de uma série de considerações teóricas sobre a lexicografia bilíngüe (seção 2), passaremos agora a descrever, comparar e analisar as informações sobre a forma dos lemas que são apresentadas no comentário de forma (CF) em dicionários bilíngües escolares passivos inglês/português. Para esse estudo, selecionamos seis obras¹⁰: AMI (2004), DCI (2004), LDI (2002), MDI (2005), MiAOI (2004) e ODEI (1999).

3.1 Análise comparativa

Nosso objetivo é verificar se o comentário de forma (CF) oferecido pelas obras selecionadas para essa análise apresenta um programa constante de informações e se essas informações são realmente funcionais.

Os elementos que podem constituir o comentário de forma em um dicionário bilíngüe escolar passivo são:

- a) DS: divisão silábica¹¹
- b) VO: indicação de variante ortográfica
- c) TF: transcrição fonética
- d) CG: indicação da classe gramatical
- e) IU: indicação de uso (marcas de uso)
- f) IG: indicação de gênero (adjetivos e substantivos)
- g) IN: indicação de número (adjetivos e substantivos)
- h) V: valência¹² (verbos)
- i) FN: forma negativa
- j) FPr: forma do presente
- k) FP: forma do passado
- l) FPP: forma do particípio passado
- m) FG: forma do gerúndio

10 Os dicionários utilizados nesse estudo foram selecionados através do site da Livraria Saraiva (<http://www.livrariasaraiva.com.br>) que disponibiliza uma relação dos “dicionários inglês/português” mais vendidos no Brasil.

11 A divisão silábica é optativa, aparece no AMI (2004), no MDI (2005) e no MiAOI (2004) integrada ao lema.

12 Valência é “o conjunto de relações estabelecidas entre o verbo e seus argumentos [*ie* complementos] ou constituintes indispensáveis” (WELKER, 2005, p. 75).

n) {}: segmentos constantes

0) (): segmentos optativos

3.1.1 Substantivos

Para analisar os substantivos, selecionamos dois substantivos com forma plural irregular em inglês (*child/children*; *person/people*) e dois substantivos que apresentam variações na ortografia (*color/colour*; *center/centre*).

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	MDI (2005)	MIAOI (2004)	ODEI (1999)
<p>child / / s (pl. children) 1 criança [...]</p> <p>child.dren / / spl 1 crianças</p>	<p>child [] (pl. ~ren) n criança [...]</p> <p>child.dren [] npl of child</p>	<p>child / / s (pl. ~dren) 1 criança</p> <p>children / / plural de child</p>	<p>child [] n (pl. children) 1 criança</p> <p>*não apresenta <i>children</i> como lema ou sublema</p>	<p>child [] s criança, filho; pl children</p> <p>child.dren[] s pl de child, crianças</p>	<p>child / / s] (pl. ~ren / /) 1 criança</p> <p>*não apresenta <i>children</i> como lema ou sublema</p>
<p>peo.ple / / s 1 (pl. de person) pessoas</p> <p>√OBSERVE: neste sentido, <i>people</i> não tem s no final [...]</p>	<p>people [] npl gente f, pessoas fpl</p>	<p>people / / s 1 [pl] pessoas, gente</p>	<p>peo.ple [] n 1 povo 2 nação, raça 3 gente,público</p>	<p>peo.ple [] s povo; nação; gente; pessoas</p>	<p>people / / * s 1 [pl] gente</p> <p>>Comparar com PERSON</p>
<p>per.son / / s (pl. people ou persons) √OBSERVE: em geral, o pl. de <i>person</i> é <i>people</i>, sendo <i>persons</i> us. na linguagem formal.</p>	<p>person [] n pessoa</p>	<p>person / / s 1 (pl. people) 2(pl persons) >Este plural só se usa em linguagem formal ou técnica).</p>	<p>per.son [] n 1 pessoa, indivíduo, homem ou mulher</p>	<p>per.son [] s pessoa; indivíduo; pessoa gramatical</p>	<p>person / / s pessoa></p> <p>O plural <i>persons</i> só é usado em linguagem formal. Comparar com PEOPLE</p>

Em relação às formas *child/children*, o AMI (2004) e o DCI (2004) apresentam *children* como plural de *child* e repete essa informação em uma subentrada, a qual consideramos desnecessária devido à proximidade entre as informações; o LDEI (2002) e o ODEI (1999) apresentam a forma plural em *child*, utilizando o recurso *~ren*; o LDEI (2002), na entrada *children*, indica a forma singular, enquanto o ODI (1999) não apresenta o lema *children*, assim como o MDI (2005). O MiAOI (2004) emprega a mesma solução do DCI (2004), com a diferença de que *children* aparece como entrada e não como subentrada.

Em relação ao par *people/person*, todas as obras apresentam entrada para a forma plural e para a forma singular. O AMI (2004) apresenta as duas formas nas duas entradas; o DCI (2004), o MDI (2005) e o MiAOI (2004) apresentam as formas isoladamente, apenas indicando número, sem apresentar a outra forma; o LDEI (2002) apresenta a forma plural *people* na entrada de *person*, mas não apresenta a forma *person* na entrada de *people*; e o ODEI (1999) apresenta as duas formas, mas não através da indicação de número e sim por uma remissão facultativa.

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	ODEI (1999)
col.or (EUA), col.our (GB) / / s 1 cor		color AmE, colour BrE / / substantivo, substantivo plural & verbo ● s 1 cor	co.lor, co.lour [] n 1 cor, colorido		color (GB colour) / / ● s 1 cor
col.our (GB) = color (EUA)	colour [] (US color) n cor f	colour BrE > ver color		co.lour, EUA co.lor [] s cor, tinta, colorido	
cen.ter (EUA), cen.tre (GB) / / s 1 centro	center [] (US) = centre	center AmE, cen.tre BrE / / substantivo & verbo ● s 1 (de um espaço, de um objeto) centro	cen.ter, cen.tre [] n centro		center (GB centre) / / ● s 1 centro
cen.tre (GB) = center (EUA)	centre [] (US = center) n centro	centre BrE > ver center		cen.tre, EUA cen.ter [] s centro, meio	centre (GB) Ver CEN- TER

O AMI (2004), o LDEI (2002) e o DCI (2004) apresentam as variantes ortográficas nas duas entradas, nos dois casos (*color/colour; center/centre*). O MDI (2005) apresenta a variante britânica apenas na entrada da variante americana; e o MiAOI (2004), ao contrário, apresenta a variante americana apenas na entrada da forma britânica. O ODEI (1999) adota soluções diferentes: no caso de *color/colour*, há apenas uma entrada, sendo que pela ordenação alfabética *colour* poderia aparecer após *colossal*; no caso de *center/centre*, recorre ao duplo registro.

3.1.2. Adjetivos

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	MDI (2005)	MiAOI (2004)	ODEI (1999)
bad / / <i>adj</i> (worse; worst) 1 mau/má, ruim	bad [] <i>adj</i> mau (má), ruim	bad / / <i>adj</i> (compara- tivo worse ; superlativo worst) 1 (desagradá- vel) ruim, mau	bad [] <i>adj</i> (<i>compar.</i> worse ; <i>sup</i> worst) 1 ruim, mau, inferior	bad [] <i>adj</i> mau, noci- vo, ruim	bad / / <i>adj</i> (<i>comp</i> wor- se / /; <i>sup</i> worst / /) 1 mau
worse / / <i>adj</i> (<i>compar.</i> de bad) pior	worse [] <i>adj</i> pior	worse / / <i>adjetivo</i> , <i>substantivo</i> & <i>advérbio</i> • adj (com- parativo de bad) 1 pior	worse [] <i>adj</i> (<i>compar of</i> bad, evil, ill) 1 pior	worse [] <i>adj</i> pior	worse / / <i>adj</i> (<i>comp</i> de bad) ~ (than sth/ than doing sth) pior (que algo/ que fazer algo)
worst / / <i>adj</i> (<i>superlat.</i> de bad) pior	worst [] <i>adj</i> (o (a)) pior	worst / / <i>adjetivo</i> , <i>substantivo</i> & <i>advérbio</i> • adj (su- perlativo de bad) 1 pior	worst [] <i>adj</i> (<i>sup of</i> bad, evil, ill) pior	worst [] <i>adj</i> péssimo, o pior	worst / / <i>adj</i> (<i>superl</i> de bad) pior
sweet / / <i>adj</i> (<i>sweeter</i> ; <i>sweetest</i>) 1 doce	sweet [] <i>adj</i> doce	sweet / / <i>adj</i> 1 doce	sweet <i>adj</i> 1 doce, açucarado, adocicado	sweet <i>adj</i> doce; suave; melodio- so; fresco; agradável; delicado	sweet / / <i>adj</i> (-er; -est) 1 doce

Os seis dicionários arrolam as formas irregulares na sua macroestrutura. No caso de graduação irregular (*bad, worse, worst*), quatro dos seis dicionários – AMI (2004), LDEI (2002), MDI (2005), ODEI (1999) – optaram por indicar as formas irregulares na entrada do positivo¹³. Na graduação regular por sufixação (*-er, -est*), apenas o AMI (2004) e o ODEI (1999) apresentam as formas de comparativo e superlativo na entrada do positivo.

Sendo a derivação morfológica regular, é perfeitamente legítimo dispensar a lematização dos graus de comparação e superlativo. Já nos casos em que ocorre alteração ortográfica, como em *happy* → *happier* → *happiest*, a lematização seria justificada.

3.1.3 Verbos

Escolhemos quatro tipos de verbos para realizar essa análise: (1) verbo com forma irregular de passado e de particípio passado: *go; leave*; (2) verbo com forma regular de passado e forma regular e irregular de particípio passado: *show*; (3) verbo com duas formas de passado e particípio passado, uma regular e outra irregular: *learn*; e (4) verbo com forma regular de passado e de particípio passado.

AMI (2004)	DCI (2004)	LDEI (2002)	MDI (2005)	MIAOI (2004)	ODEI (1999)
go / / <i>vi</i> (<i>p went; pp gone</i>) 1 ir	go [] <i>pt went; pp gone, pl ~es</i> <i>vi</i> 1 ir	go / / • v (passado went , particípio gone) > ver quadro na pág.160 ¹	go [] <i>vt + vi</i> (<i>ps went, pp gone</i>) 1 ir	go [] <i>v</i> (<i>pt went; pp gone</i>) andar; partir; ir	go / / <i>vi</i> (3ª. <i>pers sing pres goes / pret went / / pp gone / -; GB -/)</i> 1 ir
gone / (GB) -; (EUA) -/ <i>pp</i> de go 1 ido	gone [] <i>pp</i> of go	gone particípio de go	gone [] <i>pp</i> of go	gone / -; (EUA) -/ <i>pp</i> de go	gone / -; (GB)-/ <i>pp</i> de GO
went / / <i>p</i> de go	went [] <i>pt</i> of go	went / / passado de go		went [] <i>pt</i> de go	went pret de GO

13 Forma canônica do adjetivo.

<p>learn / / vt, vi (p e pp learned / / ou learnt / /) 1 apren- der</p>	<p>learn [] (pt, pp ~ed or ~t) vt aprender</p>	<p>learn / / v tr/intr (passado e participio learned ou learnt / / BrE) 1 aprender</p>	<p>learn [] vt + vi (ps, pp learned ou learnt) 1 aprender, instruir-se</p> <p>learned [] ps, pp of learn</p>	<p>learn [] v (pt e pp learnt ou learned) aprender; instruir-se</p>	<p>learn / / vt, vi (pret,pp learned ou GB learnt / /) 1 apren- der</p>
<p>leave / / vt, vi (p e pp left; g leaving) 1 deixar, sair (de)</p> <p>left / / p e pp de leave</p>	<p>leave [] (pt, pp left) vt deixar</p> <p>left [] pt, pp of leave)</p>	<p>leave / / • v (passado e participio left) 1 [tr] ir embora de, sair de</p> <p>left pas- sado e participio de leave)</p>	<p>leave [] vt + vi (ps, pp left) 1 partir</p> <p>left[] ps, pp of leave</p>	<p>leave [] v (pt e pp left) deixar</p> <p>left [] pt e pp de leave)</p>	<p>leave / / (pret,pp left / /) 1 vt, vi deixar</p> <p>left pret e pp de LEAVE</p>
<p>show / / vt, vi (p showed; pp shown ou (raramente) showed) 1 mostrar</p> <p>shown / / pp de show</p>	<p>show [] ((pt ~ed, pp ~ n) • vt mostrar (courage etc) • vi mos- trar-se</p> <p>shown [] pp de show</p>	<p>show / / • v (partici- pio shown) 1 [tr] (deixar ver) mostrar</p> <p>shown / / participio de show</p>	<p>show / / vt + vi (ps showed; pp shown ou showed) 1 mostrar, ex- por, exibir</p>	<p>show [] v (pt showed; pp shown) mostrar; exibir; demonstrar; explicar ;guiar</p> <p>shown [] pp de show</p>	<p>show / / (pret showed; pp shown / / ou showed) 1 vt mostrar, ensinar</p> <p>shown [] pp de Show</p>
<p>stud.y / / vt, vi (p e pp studied; g studying) 1 estudar</p> <p>entrada: studied só aparece como adj.</p>	<p>study / / • vt estudar • vi estudar</p>	<p>study / / • v [tr/intr] (- dies, -died) 1 (como estu- dante) estudar</p> <p>studies aparece como su- bentrada de study ape- nas como s pl estudos</p>	<p>stud.y [] vt + vi 1 estudar</p> <p>entrada: studied só aparece como adj.</p>	<p>stud.y [] v (pt e pp studied) estudar; examinar</p> <p>entrada: studied só aparece como adj.</p>	<p>study / / vt, vi (pret,pp studied) estudar</p> <p>entrada: studied só aparece como adj.</p>

Identificamos os seguintes elementos na microestrutura abstrata dos verbos analisados:

- a) verbo com forma irregular de passado e de participio passado:

CF = {TF, CG, V (FPr; FP; FPP; FG)}

Todos os dicionários apresentam a forma do passado e do participio passado. Apenas o ODEI (1999) expõe a forma do presente, no caso de *go*, e o AMI (2004) expõe a forma do gerúndio em *leave*. Com exceção do MID (2005), que não apresenta a forma do passado de *go* (*went*), encontramos entradas independentes para as formas de passado e de participio passado.

- b) verbo com forma regular de passado e forma regular e irregular de participio passado:

CF={TF, CG, V (FP; FPP1; FPPP2)}

Três dos seis dicionários – AMI (2004). MDI (2005) e ODEI (1999) – apresentam as duas formas de participio passado (a regular e a irregular), mas apenas o AMI(2004) informa que a forma regular é raramente usada. Todos, com exceção do MDI(2005) apresentam o participio como lema.

- c) verbo com duas formas de passado e participio passado (uma regular e outra irregular):

CF = {TF, CG, (FP1,2; FPP1,2)}

Todas as obras indicam as duas formas – a regular e a irregular, mas somente o LDEI (2002) e o ODEI (1999) indicam que a forma irregular é britânica.

- d) verbo com forma regular de passado e de participio passado:

CF = {TF, CG, (FPr; FP; FPP; FG)}

O AMI (2004) não apresenta o gerúndio para *go*, *learn* e *show*, mas apresenta para *leave*, que seria justificável pela alteração ortográfica pelo acréscimo do sufixo *ing*, e, incoerentemente, apresenta o gerúndio de *study*, que se equipara aos três primeiros verbos citados. Apenas o LDEI (2002) apresenta a forma de 3ª pessoa do presente.

3.2 Avaliação das informações

Conforme BUGUEÑO e FARIAS (2006, p.121), para estabelecer o valor discreto e discriminante de uma infor-

mação dentro do artigo léxico, é fundamental considerar (1) a necessidade ou pertinência real de um tipo específico de informação no artigo léxico, (2) o lugar que um tipo de informação pode, ou deve, ocupar dentro do artigo léxico, (3) as necessidades do usuário e (4) o tipo de dicionário.

A necessidade ou pertinência real de um tipo específico de informação no artigo léxico e o lugar que um tipo de informação pode (ou deve) ocupar dentro do artigo léxico só podem ser determinados quando se estabelece o tipo de dicionário que se pretende elaborar¹⁴ e as necessidades do usuário dessa obra.

O tipo de dicionário que estamos analisando é o dicionário bilíngüe escolar passivo. Esse tipo dicionário deve atender às necessidades do estudante de ensino médio, seu potencial consultante, que, por sua vez, deve atender às diretrizes estabelecidas pelos PCNs, especialmente os PCN+ EM (2002), uma vez que essas orientações dispõem os conteúdos a serem tratados e as atividades a serem realizadas especificamente nas aulas de língua inglesa.

Os parâmetros de 2002, apesar de proporem atividades de produção, destacam a compreensão leitora como degrau fundamental para atingir as competências propostas pelo documento. Essa segunda versão sugere que o professor trabalhe em “três frentes”: a estrutura lingüística, a aquisição do repertório vocabular e a leitura e interpretação de textos, sendo o último item “o mais importante” (p.103). E salienta que “no desenvolvimento da aquisição do repertório vocabular, está incluído o uso do dicionário, ao qual se conferem as seguintes tarefas” (p.105):

- a busca da acepção pertinente no verbete em relação ao contexto lingüístico em que uma palavra na LE está inserida;
- a procura de uma acepção no verbete a partir de um contexto lingüístico da língua materna;
- o desenvolvimento de “técnicas de tradução e versão”, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos e conjunções);

14 Wiegand (1989, apud BUGUEÑO e FARIAS, 2006, p.121) já chamava a atenção para a necessidade de se atrelar o programa constante de informações ao tipo de dicionário que se almeja atingir.

- o treinamento de estratégias para aprimorar a competência da estrutura de acesso, ou seja, como procurar *phrasal verbs*, expressões idiomáticas, gírias e outros;
- o desenvolvimento da competência de decodificação de todos os sistemas semióticos possíveis presentes no dicionário (abreviaturas, símbolos fonéticos, etc.);
- o desenvolvimento da competência para procurar “informações culturais” ligadas à LE.

A maior parte das tarefas propostas aqui, como se pode observar, tem por objetivo desenvolver estratégias fundamentais para compreensão de textos na língua inglesa.

Levando em conta que o estudante do ensino médio tem como atividade central nas aulas de língua inglesa a leitura de textos nos manuais didáticos, em sua maioria simplificados, com temas sugeridos pelos PCNs, e sendo um dos principais objetivos dessa atividade o ganho de massa léxica, tecemos algumas considerações a respeito das informações apresentadas no comentário de forma dos dicionários selecionados para esse estudo:

- (1) os dicionários não apresentam constância em seus programas de informações, isto é, uma mesma categoria dentro de um mesmo dicionário não aparece homogeneamente descrita;
- (2) as informações gramaticais, com exceção das formas irregulares, não são informações discretas, ou seja, não auxiliam em nada a compreensão de texto, nem discriminantes, ou seja, não representam conhecimento lingüístico significativo, pois muitas vezes o usuário nem identifica a abreviatura;
- (3) as marcas diatópicas devem ser apresentadas, uma vez que o estudante do ensino médio geralmente lida com textos em inglês americano e/ou britânico. Assim, quando o estudante for pesquisar uma forma tomará conhecimento da outra, o que poderá facilitar leituras futuras;
- (4) informações sobre o plural irregular na entrada do substantivo em sua forma singular e vice-versa, como

em *person/people*, pode auxiliar no ganho de massa léxica¹⁵;

(5) marcas de uso parecem desnecessárias, pois através do contexto, o leitor pode identificar as situações de uso.

Em suma, as informações apresentadas no comentário de forma das obras selecionadas para esse estudo são, de fato, informações discretas. No entanto, não são discriminantes, pois não estão em acordo nem com as necessidades do estudante do ensino médio nem com a função que deve desempenhar um dicionário passivo.

Considerações finais

Reflexões sobre os dicionários bilíngües são essenciais para aprimorar esse instrumento de que tanto se valem os estudantes para compreender textos em língua estrangeira e, somente baseados em dados empíricos, podemos encontrar soluções realmente eficazes para questões lexicográficas.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

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

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio – Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BUGUEÑO, F. Notícia sobre o comentário de forma e comentário semântico em um dicionário de falsos amigos. *Expressão*. Santa Maria (RS), v. 8, n. 1, p. 89-93, 2004.

15 O recurso ~, utilizado para não repetir a parte comum entre as palavras, como no caso das formas irregulares de plural: *child/~ren*, representa economia de espaço, mas, por outro lado, dificulta a identificação da palavra, ficando reduzida, conseqüentemente, a possibilidade de sua aquisição.

_____. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolingüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista de Língua e Literatura*. Frederico Westphalen, v. 8/9, p. 97-114, 2003.

_____; FARIAS, V.S. Avaliação do programa de informações em dicionários monolingües do português. In: *Primeiro Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica*. Florianópolis (SC), 2007.

_____. “Informações discretas e discriminantes no artigo léxico”. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v.18, p. 115-135, 2006/2.

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

DAMIM, C.P.; BUGUEÑO, F. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngües português/inglês. *Entrelinhas*. São Leopoldo, v. 2, n. 3, 2005.

HAENSCH, G. Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios. In: Haensch, G. et. al. (ed.), *La lexicografía – de la lingüística aplicada a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMAN, R.R.K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2001.

_____. ; JAMES, G. *Dictionary of Lexicography*. London and New York: Routledge, 2001.

KROMAN H.-P., RIIBER T., ROSBACH P., Principles of Bilingual Lexicography. In Hausmann F.J., Reichmann O., Wiegand E., Zgusta L. *Wörterbücher / Dictionaries / Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie / An International Encyclopedia of Lexicography / Encyclopédie internationale de lexicographie*. Vol.III , Berlin-New York: De Gruyter, pp. 2711-2728, 1991.

MEDINA GUERRA, M^a Antonia (coord.): *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino-aprendizagem de Línguas*. 2^a. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários pesquisados

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

DCI. *Dicionário Collins: inglês/português - português/inglês*. Harper Collins, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

MDI. *Michaelis Dicionário escolar inglês/português - português/inglês*, São Paulo: Melhoramentos, 2005

MiAOI. OLINTO, Antonio (Aut). *Minidicionário Antonio Olinto Inglês/Português – Português/Inglês*. 6^a. ed. São Paulo: Moderna, 2004. (MiAOI, 2004)

ODEI. *Oxford Escolar Dicionário escolar para estudantes brasileiros de inglês*. Oxford, Oxford University Press, 1999.

Recebido: 26/09/08 Aceito: 28/10/08