



ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS E ESPANHOL POR MEIO DE DICIONÁRIOS PARA APRENDIZES BRASILEIROS: UM ESTUDO AVALIATIVO

Félix Bugueño Miranda (UFRGS)*
Carolina Reolon Jardim (UFRGS-PG)**

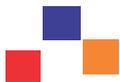
RESUMO: No cenário lexicográfico, os chamados “dicionários de aprendizes” estão concebidos para auxiliar no ensino-aprendizagem de uma L2. O objetivo do presente trabalho é avaliar dicionários de aprendizes de inglês e espanhol em função do auxílio real que suas informações representam para um aprendiz brasileiro. Como metodologia, será usado um modelo de avaliação que considera fatores contrastivos aliados aos níveis de organização da língua presentes no instrumento lexicográfico. O resultado da avaliação demonstra que o perfil do usuário precisaria ser mais bem delimitado e que é possível incorporar de forma significativa a língua materna do usuário nessas obras.

PALAVRAS-CHAVE: lexicografia pedagógica, língua inglesa, língua espanhola

TEACHING AND LEARNING OF ENGLISH AND SPANISH THROUGH DICTIONARIES FOR BRAZILIAN LEARNERS: AN EVALUATION STUDY

ABSTRACT: In the field of lexicography the so-called *learner's dictionaries* are conceived to help in the task of teaching and learning an L2. The aim of the present study is to evaluate *English and Spanish learner's dictionaries* in order to see if their information represents a real aid to Brazilian learners. As methodology, we will use a model of evaluation that considers contrastive factors together with language organization levels found in dictionaries. The result of this evaluation shows that the user profile would need to be better delimited and also that it is possible to incorporate, in a relevant way, the learner's mother language in those works.

KEYWORDS: pedagogical lexicography, English language, Spanish Language



Introdução

Há, pelo menos 30 anos, os dicionários, que vem representando uma importante ferramenta para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, começaram a refletir a preocupação em atender adequadamente às necessidades do seu usuário aprendiz (DURAN; XATARA, 2007, p. 204). Isso significa que atualmente, pelo menos no que diz respeito à tradição lexicográfica de língua inglesa, os usuários dos dicionários exercem o papel mais importante no processo de elaboração desse tipo de obra, de forma que as decisões editoriais são influenciadas pelo entendimento das necessidades¹ e do grau de proficiência do pretense usuário do dicionário (ATKINS; RUNDELL, 2008, p. 20). Por exemplo, por meio do conhecimento dessas necessidades, é que serão determinados a extensão da obra e o seu conteúdo (número de entradas, especificidade do tratamento das entradas, o tipo de material a ser incluído no *front* e no *back matter*, etc.) (ATKINS; RUNDELL 2008, p. 18)². E é, em meio a esse cenário, que muitas editoras têm investido na elaboração de “dicionários de aprendizes”³ – obras lexicográficas monolíngues com as quais se tem obtido resultados mais satisfatórios com relação ao atendimento das necessidades dos seus pretensos usuários. No entanto, no que diz respeito a essas obras, possivelmente por razões comerciais, o perfil do pretense usuário é traçado de forma bastante genérica. Ou seja, o dicionário é elaborado com o intento de atender às necessidades de qualquer indivíduo que se encontre em processo de aprendizado de uma L2, independentemente de sua nacionalidade e/ou de sua língua materna – questão que repercute diretamente na proposta do presente trabalho. O mercado editorial atual carece de obras lexicográficas destinadas a um público alvo mais específico – aprendizes brasileiros de inglês, por exemplo. Fato que por si só é problemático pois cada vez mais se reconhece que um dos elementos vitais do processo de aquisição de uma nova língua é a associação que o aprendiz faz da língua a ser aprendida com sua língua materna (KERNERMAN, 1994, p. 1). Nesse âmbito, um “dicionário de aprendizes” elaborado visando às necessidades dos aprendizes brasileiros de uma L2 representaria um grande avanço em direção à geração de ferramentas que possam auxiliar de forma apropriada os nossos estudantes e, dessa forma, propiciar a geração de “autonomia” – habilidade, tão em voga, que deve ser desenvolvida pelos alunos, segundo as teorias da educação (PALFREYMAN 2001, p. 1). No entanto, e por mais atraente que possa nos parecer a ideia de elaborar um dicionário

¹ Por necessidades, entenda-se aqui, as razões que levam o pretense usuário a consultar uma obra lexicográfica, bem como, as estratégias de busca empregadas durante a consulta (“look-up strategies”) (THUMB, 2004).

² [The needs of the end-user determine the extent of the book and its content (the number of headwords, the depth of their treatment, the type of material to be included in the front and back matter, etc.)]



para atender as nossas necessidades, cabe-nos algumas reflexões críticas: o que é preciso para um dicionário atender, de fato, às necessidades dos estudantes brasileiros de uma L2? Será que os dicionários de aprendizes existentes atualmente no mercado desempenham adequadamente esse papel? Para responder essas perguntas faz-se necessário o entendimento de algumas questões metalinguísticas, bem como, metalexicográficas.

Com relação à primeira reflexão, fundamentalmente, o que caracteriza o estudante brasileiro de L2 é o fato de ele ser falante nativo de um língua românica, o português, língua essa que, como sabemos, diverge tipológica e geneticamente de línguas como o inglês (FARIAS, 2010, p. 2)⁴. Onde queremos chegar com essa afirmação? Muito simples: não há como atender às necessidades específicas dos aprendizes brasileiros de L2 sem colocar o par de línguas, língua materna e língua alvo, em contraste (POWELL, 2007, p. 4). Em outras palavras, a elaboração de uma obra didático-lexicográfica para esse público requer um estudo prévio paralelo das duas línguas nos níveis fonológico, morfológico, sintático, léxico e ortográfico, com o intuito de evidenciar as diferenças, bem como, as semelhanças entre ambas (princípio basilar da análise contrastiva)⁵. Nesse contexto, identificar as diferenças levaria a um melhor entendimento dos possíveis problemas que um aprendiz de brasileiro de uma L2 enfrentaria. Um bom entendimento dessas dificuldades garantiria, por sua vez, uma maior eficácia dessas obras, uma vez que, sabe-se também, a análise contrastiva postula que os materiais didáticos mais eficazes são aqueles que se baseiam em uma descrição científica da língua a ser apreendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua materna do aprendiz (FRIES, 1945, p. 9). O desenho de um instrumento lexicográfico dessa natureza deveria considerar pelo menos três níveis: fonético-fonológico, léxico-semântico e morfossintático. Nas seguintes seções, aplicaremos essas premissas teórico-metodológicas na análise e na elaboração de parâmetros para a geração de um dicionário de aprendizes brasileiros de inglês e do espanhol.

³ Em termos gerais, a lexicografia pedagógica pode ser definida, de acordo com Hartmann; James (2001, s.v. *pedagogical lexicography*), como “o complexo de atividades concernentes ao desenho, compilação, uso e avaliação de DICIONÁRIOS PEDAGÓGICOS”. Essa definição leva uma referência a um tipo especial de dicionário, chamado “dicionário pedagógico”, e que Hartmann; James (2001, s.v.) definem como “uma OBRA DE REFERÊNCIA especialmente desenhada para fins didáticos práticos de professores e estudantes de língua (...)”.

⁴ Uma das línguas que será abordada no presente estudo.

⁵ O conceito básico por trás da análise contrastiva postula que é possível construir um “retrato” estrutural de qualquer língua e depois usá-lo em comparação direta com o “retrato” estrutural de outra língua (POWELL, 2007, p. 4).



1. Para um dicionário de aprendizes brasileiros de inglês

A partir do seu surgimento, no período entre guerras, os dicionários de aprendizes de inglês, *learner's dictionaries* (LDs)⁶, vêm ganhando cada vez mais espaço no mercado editorial internacional. Isso ocorre, possivelmente, em razão de, na atualidade, o número de falantes não-nativos de inglês superar o número de falantes nativos, em uma proporção de 3 para 1 (CRYSTAL, 2003, p. 19). Nos dias de hoje, segundo Engelberg; Lemnitzer (2004, p. 26, *apud* BUGUEÑO MIRANDA; REOLON JARDIM, 2010, p. 19), essas obras se qualificam como “disciplina estrela” [Paradedisziplin] da lexicografia inglesa. O público alvo da maior parte dos LDs são os aprendizes que possuem um grau avançado de proficiência em língua estrangeira, como é o caso do *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2003) (doravante OALD) e o *Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary* (2003) (doravante COBUILD). Entretanto, é possível encontrar no mercado editorial dicionários elaborados para aprendizes de nível básico e intermediário, como por exemplo, o *Cambridge Learner's Dictionary* (2000) (doravante CLD) e o *Collins Cobuild Intermediate Dictionary* (2008) (doravante CCID)⁷. Essas obras, além de compartilharem uma inegável excelência e tradição lexicográficas, compartilham também o fato de terem sido elaboradas visando os aprendizes de inglês de um modo geral, sem considerar o par de línguas envolvido no processo de aprendizagem, a língua materna e a língua alvo do aprendiz. Sendo assim, nos parágrafos seguintes, faremos uma análise contrastiva (nos níveis fonético-fonológico, léxico-semântico e morfossintático) das línguas portuguesa e inglesa com o intuito de evidenciar as diferenças e semelhanças que possam vir a auxiliar na elaboração de uma obra lexicográfica voltada para os aprendizes brasileiros de inglês.

No que diz respeito ao nível fonético-fonológico, quando sobreposmos as línguas portuguesa e inglesa, percebemos que cada uma delas faz um uso diferente do aparelho articulatório, em outras palavras, essas duas línguas utilizam diferentes matrizes fonológicas. Conseqüentemente, as dificuldades de um aprendiz brasileiro de inglês como L2 em articular alguns fonemas estão diretamente relacionadas à presença ou ausência desses mesmos fonemas na língua portuguesa. Por exemplo, *pin* “alfinete” /pIn/ e *bin* “cesta de lixo” /bIn/ são lexemas diferentes, com diferentes significações, cuja única distinção fica por

⁶ Os *learner's dictionaries* são um grupo de obras pedagógicas monolíngues elaboradas para o ensino do inglês como língua estrangeira.

⁷ Estudos anteriores por nós realizados (REOLON, 2011, em avaliação editorial) não constataram diferenças substanciais entre os dicionários para o público de nível avançado e intermediários, salvo por uma drástica disparidade na densidade macroestrutural. Em outras palavras, a diferença mais expressiva entre essas obras é um maior número de lemas nos dicionários “avançados”.



conta da consoante bilabial. Portanto, /p/ e /b/ são fonemas distintivos em inglês. Coincidentemente, em língua portuguesa, as mesmas consoantes bilabiais também são articuladas de maneira distinta para produzir dois fonemas diferentes (i.e. *pato* e *bato*). No entanto, há casos em que esse paralelismo não se estabelece, por exemplo, em inglês, *sheep* “ovelha” /*shiyp*/ - *ship* “navio” /*shIp*/ são também lexemas diferentes, com diferentes significados, cuja única distinção fica por conta da maneira de articular essas duas vogais alta-frontais. Portanto, /iy/ e /I/ são fonemas distintivos em inglês. Em português, entretanto, existe apenas uma vogal alta-frontal, como por exemplo nas palavras *início* e *tirano*. Qualquer variação no grau de altura ou frontalidade desta vogal será percebida simplesmente como uma variação do mesmo fonema, ou seja, como um fato fonético e não fonológico. O aprendiz brasileiro sempre tenderá a basear sua pronúncia num modelo acústico intermediário entre os sons das línguas portuguesa e inglesa, ao invés de baseá-la exclusivamente no modelo acústico específico do inglês. Mediante o que foi exposto, fica claro que um dicionário que pretensamente tenha sido elaborado para aprendizes brasileiros de inglês deveria salientar os casos de divergência fonético-fonológica do inglês. Por exemplo, em todos os LDs arrolados para análise (COBUILD (2003), OALD (2003), CLD (2000) e CCID (2008), a pronúncia das palavras lematizadas é informada por meio de transcrição fonética. Aí, já podemos constatar dois problemas: 1) um dicionário que se intitula “de aprendizes” não pode esperar que os aprendizes de inglês de nível médio, intermediário e, mesmo, avançado dominem o Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Sendo assim, ainda que a transcrição fonética constitua uma informação discreta, muito dificilmente ela será percebida, também, como uma informação discriminante (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2006, p. 115-135)⁸, ou seja, ainda que ela corresponda a um fato da norma, dificilmente seu pretenso usuário conseguirá tirar algum proveito real desse tipo de informação; 2) mesmo os dicionários analisados tendo apresentado em seu *front matter* uma lista de exemplos de palavras seguido do modelo de transcrição fonética como uma espécie elucidação sobre a pronúncia, essa lista de palavras está em inglês (i.e. *fur* /*fç:r*/, *go* / *go±*/, *pure* / *pj±Ýr*/). Dessa forma, o bom aproveitamento dessas instruções está condicionado ao fato, absolutamente aleatório, de o aprendiz conhecer a pronúncia das palavras arroladas nessas listas, caso contrário, as informações são de pouca valia. Claro que as versões eletrônicas desses dicionários chegam mais perto de solucionar esse problema, uma vez que, com apenas um *click* o usuário pode ouvir a palavra pronunciada. No entanto, mesmo as versões em CD-ROM com áudio não lidam bem com

⁸ Entende-se por informação discreta toda informação sobre a norma real e por informação discriminante aquela que lhe permite tirar algum proveito em relação ao uso da língua (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2006, p. 115-135).



o fato de que nem tudo que é relevante do ponto de vista fonético-fonológico na L2 será percebido da mesma forma pela consciência fonológica do aprendiz. Por exemplo, a língua portuguesa possui 7 unidades fonológicas vogais (/a/ - *casa*, /e/ - *cera*, /ç/ - *neve*, /i/ - *rio*, /o/ - *palito*, /ʻ/ - *palitó*, /u/ - *urso*), ao passo que o inglês possui, pelo menos 11 (/iy/ - *beat* /biyt/* /I/ - *bit* /bIt/* /êy/ - *bait* /bêyt/* /e/-*bet* /bet/ æ/ - *bat* /bæt/* /a/ - *father* /'faðer/* /Y/ - *but* /bYt/* /o/ - *bought* /bot/ /ôw/ - *boat* /bôwt/* /U/ - *book* /bUk/* /uw/ - *boot* /buwt/). Esses fonemas, que não encontram correspondência na língua portuguesa, dificilmente serão percebidos pelos aprendizes brasileiros de inglês. Sendo assim, o ideal seria que na versão impressa seus compiladores tivessem encontrado outra solução. Por exemplo, para os casos onde as vogais e consoantes do inglês encontram correspondência na língua portuguesa uma “palavra de auxílio”, bem como, “instruções na língua materna do aprendiz” fariam toda a diferença – i.e. *bit* /bIt/ “a vogal deve ser pronunciada como a letra “i” de cidade”. Mesmo para os casos em que não há uma correspondência, instruções em português poderiam amparar o aprendiz – i.e. *see* /si:/ *ditongo pronunciado semelhantemente a vogal “i” de cidade, porém mais alongada*.

No que corresponde ao nível léxico semântico, um dicionário que supostamente deseje ter como público alvo “estudantes brasileiros de inglês” deveria dedicar uma atenção especial a, pelo menos, três das principais dificuldades do seu pretenso usuário: 1) os falsos cognatos ou falsos amigos; 2) a polissemia e 3) os padrões colocacionais. Os falsos cognatos correspondem a choques homofônicos que ocorrem com as palavras em um par de idiomas. Aqui, cabe salientar que os falsos cognatos sofrem alterações de acordo com o par de línguas em contraste. No caso do par de línguas português (L1) e inglês (L2), o lexema *cynic* [cético] representa um falso cognato para o aprendiz brasileiro, uma vez *cynic* será facilmente associado ao lexema de língua portuguesa *cínico*. A adoção de um perfil genérico de aprendiz, por parte das obras analisadas, faz com que nenhum dos dicionários seja capaz de minimizar de alguma forma essa dificuldade do aprendiz. Considerar o par de línguas, inglês/português, nesse caso, levaria a duas possíveis soluções. A primeira seria listar nos apêndices os falsos cognatos da língua inglesa em relação ao português. Porém, uma vez que essas obras são monolíngues, mais interessante, seria usar algum tipo de marcação tipográfica nos verbetes para alertar o aprendiz de que a palavra consultada se trata de falso cognato, de preferência com remissão a uma lista dessas palavras em algum lugar da macroestrutura. O exemplo abaixo ilustra de que forma essa marcação poderia ser realizada.



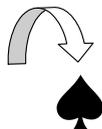
actually ♠

1

: in act or in fact : **REALLY** <nominally but not *actually* independent — Karl Loewenstein> <won't *actually* arrive for an hour>

2

: in point of fact —used to suggest something unexpected <he could *actually* read the Greek>



♠ False Friends ♠

Actually (adv) - na verdade.

Adept (n) - especialista.

Agenda (n) - pauta do dia.

Amass (v) - acumular.

Anticipate (v) - prever.

Apology (n) - desculpas

Application (n) - inscrição.

(...)



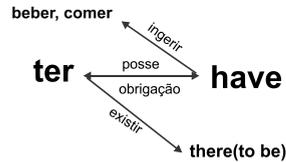
Esse tipo de marcação, além de economizar espaço, garante ao usuário, que não tenha lido o *back matter*, por exemplo, o acesso a esse tipo de informação. Com relação à segunda dificuldade, a polissemia, cabe ressaltar que é comum que um item polissêmico de uma dada língua não encontre correspondência em outra. Quer dizer: as palavras nem sempre cobrem as mesmas áreas de significado entre diferentes idiomas. Além disso, a ocorrência do fenômeno da polissemia na língua materna do aprendiz causa maior dificuldade do que sua ocorrência na língua estrangeira. Por exemplo, em português o verbo *ter* possui pelo menos duas significados importantes: “possuir” e “existir” [*Eu tenho(possuo) um cachorro* = “*I have a dog*” / *Tem (há/existe) um livro sobre a mesa* = “*There is a book on the table*”]. Esse aspecto da língua inglesa, que representa uma grande dificuldade para os aprendizes falantes nativos de português, não é percebida da mesma maneira entre os falantes nativos de espanhol, por exemplo. Isso porque em espanhol a distinção entre *haber* e *tener* é análoga a feita em língua inglesa – *Yo tengo un perro* = “*I have a dog*” / *Hay un libro en la mesa* = “*There is a book on the table*”. Sendo assim, seria indispensável, para um dicionário que deseje atender os estudantes brasileiros de inglês, que, mediante casos como este, o dicionário inserisse, após a definição do verbe, caixas contendo “informações complementares”, na língua do aprendiz, bem como, “exemplos ilustrativos”, assegurando, dessa forma, um bom entendimento das informações. O exemplo abaixo, ilustra de que forma isso poderia ser feito.

have**1**

: to hold or maintain as a possession, privilege, or entitlement <they *have* a new car> <I *have* my rights>

(...)

have não cobre todas as significações do verbo **ter** em português, de igual forma, o verbo **ter** não cobre todas as significações do verbo **have**. Para compreender melhor, veja o esquema.



Finalmente, com relação ao terceiro problema do nível léxico-semântico, nos deparamos com um aspecto que para muitos teóricos resulta na maior dificuldade ao transpormos um discurso de uma língua para outra: os padrões colocacionais, também chamados de colocações. As colocações são palavras que “andam juntas” pelo uso consagrado e ainda que sejam estruturas intuídas pelos falantes nativos de um dado idioma, elas são imprevisíveis para um falante de língua estrangeira. O usuário que tem o português como língua materna muitas vezes sabe que determinadas combinatórias léxicas do seu idioma dificilmente encontrarão expoentes análogos na língua inglesa. Entretanto, os dicionários, que se configuram como uma ferramenta constante de consulta, ainda carecem, de um modo geral, de mecanismos que permitam ao usuário acessar as informações sobre as combinatórias léxicas da língua em estudo – isso, obviamente, considerando que o dicionário as tenha arrolado. Nesse âmbito, os dicionários analisados, lamentavelmente, não se destacaram. Por exemplo, tomando a colocação de língua portuguesa *prestar queixa* é possível tentar prever os caminhos que seriam percorridos por um aprendiz brasileiro a fim de encontrar o equivalente anglo-saxônico *press charges*. Os possíveis passos seriam: 1) decompor a colocação em duas palavras independentes: o verbo *prestar* e o substantivo *queixa*. 2) Intuir sobre o núcleo da combinatória e iniciar a busca por meio da tradução direta do substantivo *queixa* (em inglês, *complaint*). Como essa busca não traria nenhum resultado ou pista ao aprendiz, seria necessário partir para o terceiro passo. Uma das causas desse insucesso pode estar associada ao alto grau de polissemia que essa e muitas outras unidades possuem, questão que torna a busca, além de difícil, pouco proveitosa (cf. RUNDELL 2008, p. 224). 3) buscar a tradu-



ção direta do verbo *prestar* (em inglês, *render*). Assim o aprendiz chegaria à combinatória *to render complaint*, que não possui o mesmo significado da combinatória *prestar queixa* em português. 4) o passo seguinte seria buscar sinônimos para essas duas palavras em português e, mais uma vez, usando o dicionário, tentar buscar uma possível combinatória equivalente. Em português, uma alternativa para *prestar* poderia ser *registrar* (em inglês, *to register*) e para *queixa* poderia ser *acusação* (em inglês, *accusation*). Assim, o aprendiz chegaria na combinatória *to register an accusation* que como *to render complaint* não possui o mesmo significado de *prestar queixa* em português.

Caso submetêssemos a combinatória *prestar queixa* à análise por meio do uso dos quatro dicionários de aprendizes de inglês pesquisados (OALD (2003), COBUILD (2003), CLD (2000), CCID (2008)), constatar-se-ia que os mesmos não forneceram nenhuma pista nos verbetes analisados (*render, complaint, register, accusation*) que levasse o aprendiz a encontrar a combinatória equivalente em inglês – *to press charges*.

Uma solução para essas obras, e que tem sido discutida por alguns teóricos para lidar com as dificuldades de chegar aos equivalentes das colocações, seria arrolar essas combinatórias em uma estrutura secundária (Macroestrutura â) na língua materna do usuário (português) com remissão à macroestrutura principal (Macroestrutura á). Em função da presença da Macroestrutura â, não há porque diferenciar as colocações por base e colocado. Dessa forma, as colocações seriam lematizadas a partir do primeiro elemento.

No nível morfossintático, também é possível listar 3 aspectos da língua inglesa que resultam dificuldades para o aprendiz brasileiro: 1) os processos de afixação; 2) os processos de conversão; e 3) os processos de composição. Em língua inglesa, os processos de afixação incluem a adoção de sufixos, que transformam a categoria gramatical das palavras (i.e. *drive* “dirigir” *driver* “motorista”), e de prefixos, que alteram o significado do lexema como um todo (i.e. *like* “gostar” *dislike* “desgostar”). Já os processos de conversão dizem respeito à adoção de uma dada palavra em outra categoria gramatical, sem qualquer transformação (i.e. *drive* (verbo) *drive* (substantivo), *cook* (verbo) *cook* (substantivo)). No que concerne as duas dificuldades mencionadas, todos os dicionários analisados revelaram-se bastante úteis e elucidativos, informando não somente a definição, como também, a categoria gramatical dos lexemas alterados por processos de afixação e conversão. Por fim, os processos de composição fazem referência à junção de duas palavras para formar uma terceira. O resultado dessa junção pode ser de significação transparente (literal) (i.e. *dog* “cachorro” + *house* “casa” = *doghouse* “casa do cachorro”), semitransparente (semiliteral) (i.e. *arm* “braço” + *chair* “cadeira” = *armchair* “poltrona”), ou opaca (i.e. *skin* “pele” + *head* “cabe-



ça” = *skinhead* “neonazista”). Para um aprendiz brasileiro de inglês, os dois últimos casos merecem uma atenção especial nos dicionários. Com exceção do CLD (2000), de um modo geral os dicionários arrolados se mostraram bastante sistemáticos e ordenados no tratamento dessas unidades, arrolando, sempre por meio do radical, e muitas vezes quebrando a progressão alfabética do dicionário, números expressivos de compostos. Por exemplo, no OALD (2003), sob o lema *house*, podemos encontrar mais de 20 compostos constituídos pelo mesmo radical, alguns arrolados com quebra na progressão alfabética (i.e. *housekeeper* - *the House of Commons* - *house-warming*). Facilitando, dessa forma, o acesso a informação por parte do aprendiz.

Não há como não reconhecer o mérito e a qualidade da lexicografia de aprendizagem de língua inglesa. No entanto, a adoção de um perfil de usuário difuso faz com que essas obras não sejam capazes de cumprir de forma adequada a tarefa de auxiliar o aprendiz brasileiro de inglês. Os dicionários analisados parecem não fornecer subsídios necessários que permitam o consulente (estudante brasileiro) tirar o devido proveito das informações contidas nas obras. Nessas condições, e avaliando os dicionários a partir da perspectiva de um aprendiz brasileiro de inglês, as obras em questão precisariam ser reformuladas.

2. Para um dicionário de aprendizes brasileiros de espanhol

No âmbito do espanhol, há dois dicionários que podem ser denominados como “dicionários de aprendizes”: o *Diccionario Para La Enseñanza de La Lengua Española Para Brasileños* (doravante DELEB (2000)) e o *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (doravante DSLE (1996)). Dessas duas obras, somente DELEB (2000) afirma trabalhar com um perfil de usuário de usuário determinado, ao se afirmar no *front matter* que “Señas [i.e. DELEB (2000)] é o primeiro dicionário de espanhol concebido especialmente para estudantes brasileiros” (:VIII). DSLE (1996), por outro lado, carece de qualquer delimitação de perfil de usuário, embora a própria obra afirme que foi concebida especificamente para estudantes e professores de espanhol como língua estrangeira. Em função dessa particularidade, a análise a seguir ficará restrita exclusivamente a DELEB (2000).

No nível fonético-fonológico, uma análise contrastiva dos inventários fonológicos do espanhol e do português demonstra que o inventário fonológico do português é muito mais complexo que aquele do espanhol.⁹ Ao se avaliar os inventários das unidades fonológicas das duas línguas, há dois fonemas que o estudante brasileiro de espanhol teria que aprender: A interdental, fricativa, surda, oral / q / e a palatal, lateral



líquida / l /¹⁰. No entanto, e como se sabe, a primeira dessas unidades fonológicas só existe como fonema no espanhol falado na Espanha, onde se opõe a / s /. No espanhol falado na América Latina, esse fonema aparece neutralizado em favor de / s /. No que diz respeito a / l /, trata-se de um fonema empregado na Espanha e em algumas regiões da América. Onde não é articulado, aparece neutralizado em favor de /l/. Nessas condições, o problema de “cálculo fonológico” para o falante nativo de português fica restrito, em tese, a esses dois fonemas, mas nem sequer nesse caso, a sua competência fonológica seria comprometida. Em relação à representação dessas particularidades fonológicas do espanhol, é necessário avaliar DELEB (2000) a partir de uma dupla perspectiva. Em primeiro lugar, DELEB (2000, p. XXVI-XXXII) oferece no *front matter* um extenso e exaustivo quadro com gravuras e minuciosas descrições dos fonemas do espanhol. Em muitos casos, como por exemplo, para os fonemas /e/,/o/, /k/, /f/ e /s/ são fornecidos exemplos de palavras de outras línguas como objetivo de o usuário poder se representar o respaldo acústico que cada fonema possui. No caso específico de /q/, acompanha a descrição um pequeno conjunto de perguntas que perseguem o mesmo objetivo (como, por exemplo, “1. Qual a posição dos lábios? Separados. 2. Qual parte da língua se apóia? Anterior” etc.). Outro tanto acontece com a descrição de /l/. Não há nada para objetar em relação à iniciativa de DELEB (2000), mas é para se perguntar se o potencial usuário do dicionário, estudantes universitários inclusos, possui os conhecimentos mínimos necessários para compreender as informações fornecidas. Em segundo lugar, ao interior da microestrutura, e como direta consequência dos quadros fonético-fonológicos expostos no *front matter*, a transcrição fonética constitui um segmento informativo constante do programa constante de informações¹¹. Em atenção às considerações expostas “ad supra”, é para se questionar se esse segmento é realmente funcional para o aprendiz brasileiro de espanhol, que, a partir da sua própria língua materna, pode perfeitamente calcular o respaldo fonológico (e acústico) para signos-lemas como *clandestino*, *difusor -ra*, *firma* ou *polea*. Entre os lemas, há casos como *conexión* [kone^ksión] e *obscuridad* [o^bskuridá^d], por citar só um par de exemplos, que merecem um comentário por separado. Pode-se constatar que para esses lemas optou-se por oferecer uma transcrição fonética estreita. Essa decisão merece dois comentários. Em primeiro lugar, a transcrição fonética corresponde a fatos

⁹ No espanhol, por exemplo, não há uma oposição fonológica entre vogais em função dos mesmos critérios como em português, que distingue entre vogais abertas, semi-abertas, semi-fechadas e fechadas (avó e avó, por exemplo) (cf. CUNHA; CINTRA (2001, p.31-35) . Além disso, a nasalização no espanhol é um traço alofônico e não fonológico, como em português (cf. MORALES; LAGOS (2000, p. 48).

¹⁰ Para uma síntese histórica desses fenômenos, cf. Lapesa (1980) e Lloyd (1993).

¹¹ O programa constante de informações (pci) constitui o conjunto total de segmentos informativos definidos para cada um dos diferentes tipos de signos-lema que constituem a nominata (cf. BUGUEÑO (2009, p. 62)).



alofônicos do espanhol, representados por [k], [β] e [d]. Assim, tentou-se representar um fenômeno que ocorre de fato na norma, mas que não “descaracteriza” os fonemas /b/ e /d/. Além do mais, no caso particular de *conexión*, o falante de português possui uma unidade léxica foneticamente análoga (*conexão*). Como síntese parcial da representação do nível fonético-fonológico do espanhol em DELEB (2000), cabe se questionar se todo o esforço ilustrativo (tanto no *front matter* como nas transcrições) faz sentido, já que o usuário de língua portuguesa pode calcular perfeitamente a representação fonético-fonológica das unidades léxicas do espanhol. No caso particular de /q/ e //, a extensão desses fenômenos e sua neutralização sistemática na maior parte do território hispano-americano oferecem ao aprendiz brasileiro uma solução plenamente respaldada pelo uso. Aliás, é curioso que DELEB (2000) ofereça para todas as palavras que possuem [z] ou [ll] somente o respaldo fonológico peninsular, não se fornecendo jamais as soluções de neutralização [s] e [y]. Finalmente, não é possível compreender a razão de se transcrever realizações alofônicas para alguns lemas. O importante para o aprendiz de espanhol e de qualquer língua é aprender, em primeiro lugar, tudo aquilo que é fonologicamente relevante.

No que diz respeito às informações morfossintáticas, em Bugueño (2006) faz-se uma análise do DELEB (2000) em relação à capacidade que um estudante brasileiro de espanhol teria de “calcular” a valência verbal. O cálculo de valência constitui, de fato, um problema para o aprendiz brasileiro por três razões. Em primeiro lugar, embora a base léxica românica comum seja um fato inegável, nem sempre duas formas cognatas, tais como *gustar* e *gostar*¹², apresentam a mesma matriz de valência. Em segundo lugar, a explicitação do dativo no espanhol obedece a padrões diferentes em relação ao português¹³. Em terceiro lugar, o comportamento de verbos transitivos em estado absoluto na língua espanhola se demonstra, às vezes, completamente diferente ao que acontece como o mesmo fenômeno em língua portuguesa¹⁴. Em Bugueño (2006, p. 221-222), se salienta, por outro lado, a escassa funcionalidade que oferece o *front matter*. Fornari (2008) propõe duas funções para esse componente canônico do dicionário: esclarecer a função que a obra lexicográfica cumprirá e servir de manual de instruções para o consulente. Em relação a esse último ponto, DELEB (2000, p. XIV-XV) oferece um confuso sistema de marcação de valência, empregando-se, por exemplo, dois procedimentos diferentes para salientar exatamente o mesmo fenômeno. Assim, por exemplo, emprega-se a vírgula nos casos em que duas

¹² Por exemplo, esp. «Me gusta el chocolate», port. «Eu gosto de chocolate».

¹³ Por exemplo, esp. «Yo le presté el lápiz», port. «Eu emprestei para ele a caneta».

¹⁴ Por exemplo, esp. «No le doy la más mínima importancia a eso», port. «Deu, chega, basta!»



entidades nominais cumprem a mesma função gramatical (*abandonar* tr. [algo, a alguien]). Segundo o exposto, o verbo *abandonar* pode levar um “objeto direto de coisa” ou um “objeto direto de pessoa” (“abandonó el banco”; “abandonó a su familia”). No entanto, na mesma página, o consulente também é informado que “quando dois tipos de complementos ou preposições podem se alternar, as alternativas são separadas por uma barra (/). Nesses casos, os pronomes utilizados informam se o complemento se refere a coisas (*algo*) ou pessoas (*alguien*) (p. XIV). Ou seja, esse procedimento descritivo corresponde exatamente ao que, em outros casos, se representa por vírgula, como já comentado. O demérito maior dessa decisão está, justamente, em que o estudante brasileiro de espanhol tem muita dificuldade em distinguir o caso de “objeto direto de pessoa” (“Vi a María”) do caso do “objeto indireto” (“Le preste a María mi libro”). Por tanto, além do fato de se usarem dois indicadores diferentes para uma mesma função, uma dessas funções (ou o objeto direto de pessoa ou o dativo) deveria receber um tratamento semiótico completamente diferente.

Essa mesma indistinção se repete na explicitação das valências nos verbetes de verbos. Assim, por exemplo, s.v. *presentar*, se oferece a seguinte descrição sintática:

presentar (...) **1. tr.** [algo] Mostrar, dar a conocer o poner ante una persona: *para obtener el título de doctor hay que ~ una tesis; quiero presentarle disculpas por lo que sucedió ayer* (...) **2.** [alguien; a alguien] Dar a conocer el nombre de una persona a otra u otras para que se conozcan: *María, te presento a Iván; Ismael me presentó ayer a una chica un poco pesada* (...).

DELEB (2000, s.v.)

O exemplo demonstra que os próprios redatores não têm claro que dados são sintaticamente relevantes na descrição de *presentar*. Em primeiro lugar, na ac. 1, se indica que o verbo é transitivo e, por via de regra, que não possui outra valência. No entanto, o segundo exemplo fornecido para essa ac. (*quiero presentarle disculpas por lo que sucedió ayer*) demonstra que o verbo requer também um dativo; aliás, a expressão *presentarle excusas* [a alguien] constitui uma expressão fixa do espanhol. Ainda assim, o primeiro exemplo também é passível de levar um dativo, embora que em caráter optativo. Na acepção 2, por outro lado, a notação é ainda mais desconcertante. O pronome *alguien* assinala o objeto direto de pessoa¹⁵ que, na maioria dos casos vai precedido da preposição *a*. No entanto, quando na oração há um “objeto direto de pessoa” e um “objeto indireto”, a prescrição gramatical indica a elisão da preposição *a* do objeto direto (cf. Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual (2010, § 34.3.3f)). Desta forma, DELEB (2000), embo-

¹⁵ É bom lembrar, uma vez mais, que DELEB (2000) marca como a *alguien*, não distinguindo entre a função “objeto direto de pessoa” e “dativo”.



ra correto na descrição, emprega um sistema muito pouco esclarecedor para o consulente. Outro exemplo digno de comentário é o verbete *avisar*:

avisar (...) **1. tr.** [a alguien] Dar aviso o noticia de un hecho: *avísame cuando quieras vender tu casa* (...). **2.** Dar consejo o *advertir: *avisa a tu hijo cuando creas que vas a hacer algo malo; te aviso que no digas nada a nadie* (...).

DELEB (2000, s.v.)

No caso da descrição sintática do verbo *avisar*, o usuário não tem como interpretar o valor do descritor *a alguien*. É somente a través do exemplo (*avísame cuando quieras vender tu casa*) que é possível depreender que o descritor está representando o objeto indireto. Nesse ponto, é pertinente salientar que grande parte dos exemplos fornecidos na maioria dos verbetes é de escassa utilidade para o consulente, já que na sua grande maioria (como no exemplo transcrito), o pronome dativo aparece representado nas primeira e segunda pessoas do singular, que, como se sabe, são sincréticas, ou seja, para a função de acusativo, se empregam as mesmas formas. Finalmente, transcreve-se o verbete *donar*:

donar (...) tr. [algo; a alguien] Dar a otro una cosa propia: *donó todos sus bienes a la beneficencia* (...).

DELEB (2000, s.v.)

Ao se avaliar a descrição do verbo *donar*, observa-se a mesma situação comentada nos casos anteriores. Destaca, no entanto, um fato que diz respeito a como o exemplo fornecido. Como se sabe, o espanhol tem uma forte propensão, embora de limites difusos, a reduplicar o objeto indireto ou dativo (pleonasma) (cf. Hernández Alonso (1995, § 11.2.)). A atenção a esse fenômeno deveria ser extrema na apresentação dos exemplos, já que, no português, a tendência é omitir o pronome e empregar somente um sintagma prepositivo. No caso específico analisado, o consulente ganharia se ao exemplo fosse acrescentado o pronome *le* (*le donó todos sus bienes a la beneficencia*).

No âmbito semântico, sem dúvida alguma, que as paráfrases explanatórias¹⁶, o tratamento dispensado à polissemia, à funcionalidade dos exemplos e aos padrões colocacionais são os quesitos pelos quais o DELEB (2000) deveria ser avaliado. No que diz respeito às paráfrases explanatórias, alguns exemplos demonstram que elas são redigidas, ao que parece, seguindo o modelo dos dicionários semasiológicos para falantes nativos do espanhol. Eis alguns exemplos:

¹⁶ Para esse conceito, cf Bugueño (2009).

¹⁷ Para esse conceito, cf. Beneduzi, Bugueño, Farias (2005).



cabina [...] Espacio pequeño y aislado destinado a un fin determinado [...] DELEB (2000, s.v.)

carecer [...] No tener una cosa [...] DELEB (2000, s.v.)

debutante [...] Que se presenta o actúa por primera vez [...] DELEB (2000, s.v.)

ñandú [...] Ave procedente de América, de color gris,, con patas y cuello largos y fuertes, con sólo dos dedos en cada pie, que corre y no puede volar [...] DELEB (2000, s.v.)

programación [...] Acción y resultado de *programar [...] DELEB (2000, s.v.)

sudar [...] Expulsar el sudor [...] DELEB (2000, s.v.)

Como é possível constatar, os modelos redacionais seguem o mesmo padrão que se ocupa nos dicionários destinados aos nativos falantes nativos do espanhol. Isso constitui um “ônus” para o aprendiz sobretudo, ainda que não de maneira exclusiva, na redação das paráfrases de adjetivos (pelas restrições de atribuição¹⁷ que muitos adjetivos apresentam), de substantivos referentes a animais (que, muitas vezes, resultam muito mais elucidativas por meio da substituição ostensiva¹⁸) ou naqueles casos de abstratos (que denotam, na verdade, ação – incoativa, durativa, de efeito – ou estado¹⁹). Ainda é muito cedo para afirmar que o uso de “whole-sentence-definitions” constitui a solução adequada para os dicionários de aprendizes (cf. FARIAS (2009) para uma discussão sobre essas duas técnicas de geração de paráfrases explanatórias). Em Bugueño; Farias (2011), estima-se que determinados tipos de unidades léxicas se acomodam melhor a determinada técnica de geração de paráfrases. Além disso, há casos, como muitos substantivos que designam plantas e animais, em que a substituição ostensiva resulta claramente um mecanismo de elucidação muito mais eficaz. No que diz respeito à polissemia, Rundell (2008, p. 225-229) considera que o uso de corpora é uma *conditio sine qua non* no tratamento de itens polissêmicos no momento de ordenar as acepções. No entanto, ao não se ter acesso ao corpus usado no desenho do DELEB (2000), não é possível fazer nenhuma análise a esse respeito. No quesito referente ao uso massivo de exemplos, o que já foi comentado em relação aos padrões sintáticos do espanhol pode servir de referência. Aliás, e como bem aponta Farias (2009), é fundamental separar entre as funções de recepção e produção. Para efei-

¹⁸ Para esse conceito, cf. Bugueño; Farias (2011, p.34-35).

¹⁹ Para esse conceito, cf. Bugueño; Beneduzi (2005, p.120).



tos de recepção, o exemplo é fundamental somente quando a paráfrase que o acompanha constitui uma paráfrase deficitária propriamente dita, ou seja, quando se esgotaram todos os sistemas táticos (restrições de atribuição, contornos de definição, uso de elementos virtuemáticos, etc.) que poderiam elevar seu poder elucidativo. Como foi mencionado *ad supra*, muitas das paráfrases de DELEB (2000) constituem casos de paráfrases deficitárias, ainda que em desigual grau. Finalmente, os padrões colocacionais continuam a ser um tema ainda não tratado nos dicionários de aprendizes, muito embora projetos como os de Alonso Ramos (1999) e Bosque (2004) constituem grandes avanços na área. Falta, portanto, “introduzir” o padrão colocacional como um segmento constante na microestrutura dos dicionários de aprendizes do espanhol.

Em síntese, se o DELEB (2000) é, como alega seu título, um dicionário cogitado para ajudar o aprendiz brasileiro de espanhol, ele deveria prestar mais atenção às necessidades do seu pretenso usuário.

Considerações finais

A análise de dicionários de aprendizes pertencentes a tradições lexicográficas tão diferentes revela, no entanto, semelhanças surpreendentes. É evidente que a lexicografia de aprendizagem de língua inglesa está ancorada em uma sólida tradição que alia, de uma forma muito produtiva, lexicografia, metalexicografia e ensino de inglês como L2. No caso do espanhol, essa experiência é muito mais recente. Curiosamente, a análise realizada demonstra que, em ambas as tradições, continuam a existir questões teórico-metodológicas que, aparentemente, não constituem uma prioridade. A linguística sabe já, de longa data, que o aprendiz de uma língua estrangeira não pode desconsiderar a competência linguística que o aprendiz traz de sua língua materna. A teoria metalexicográfica prega que os dicionários são instrumentos para a resolução de problemas de ordem linguística, ou seja, deveriam cumprir uma dada tarefa. Essa mesma teoria prega também que a efetividade no cumprimento dessa tarefa fica assegurada quando o dicionário é destinado a “alguém”, ou seja, quando se define, da melhor forma possível, o perfil de usuário. Considerando as afirmações anteriores como premissa, a conclusão forçosa que se segue é que o dicionário tem que ser capaz de prever, entre outros fatores, quanto da língua materna condiciona a resolução efetiva de tarefas linguísticas no desempenho da L2. Em momento algum as conclusões aqui expostas devem ser interpretadas como um reducionismo no complexo fenômeno da aprendizagem de uma L2. É evidente, no entanto, que os fatores elencados como padrões de avaliação constituem variáveis que, necessariamente, a obra lexicográfica deve considerar.



Em caráter prospectivo e como um tópico a ser desenvolvido a partir dos resultados obtidos na análise, propõe-se, como uma hipótese a ser confirmada, se o dicionário de aprendizes não deveria incorporar de forma mais sistemática instruções redigidas na língua materna do usuário. O quadro desenvolvido a propósito da polissemia do verbo de língua inglesa *to have* sugere que essa é uma opção que deveria ser avaliada mais cuidadosamente.

Referências

ALONSO RAMOS, M. **Diccionario de colocaciones del español**. La Coruña: Universidad de la Coruña, 1999. Disponível em: <<http://www.dicesp.com/paginas/index/2>> Acesso em: 19 mar. 2012.

ATKINS, B. T.; RUNDELL, Michael. **The Oxford Guide to Practical Lexicography**. Oxford: OUP, 2008.

BENEDUZI, R.; BUGUEÑO, F.; FARIAS, V. AVAnços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. **Lusorama**. Frankfurt am Main, v. 61-62, p. 195-219, 2005.

BOSQUE, I. *Redes*. **Diccionario combinatorio del español contemporáneo**. Madrid: SM, 2004.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **ALFA**. São Paulo, v. 53, nº1, p. 243-260, 2009.

_____. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **ALFA**. São Paulo, v. 52, p. 101-122, 2008.

_____. Léxico e ensino: *Señas* (2000), um dicionário para aprendizes de espanhol? In: Martins, E.; CANO, W.; MORAES FILHO, W. (Org.) **Léxico e morfofonologia**: perspectivas e análises. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 213-227.

_____; BENEDUZI, R. Aprendendo a ler um dicionário: análise de verbetes substantivos. **Língua & literatura**, Frederico Westphalen, v. 10-11, p. 113-122, 2005.

_____; FARIAS, V. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 18, 2006, p. 115-135.

_____; FARIAS, V. Princípios para o desenvolvimento de uma teoria da definição lexicográfica. **ALFA**. São Paulo, v. 55, nº1, p. 31-61, 2011.



_____); REOLON, C. Os *learner's dictionaries* do inglês e os *Lernwörterbücher* do alemão: uma simples transposição de nomes?. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, mai. 2010, p. 41-67. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/13319/7614>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

CCID. **Collins Cobuild Intermediate Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, Inc., 2008.

CLD. **Cambridge Learner's Dictionary**. Cambridge: CUP, 2000.

COBUILD. **Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, Inc., 2003.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: CUP, 2003.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELEB. **Señas. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DSLE. **Diccionario Salamanca de la Lengua Española**. Madrid: Santillana/Universidad de Salamanca, 1996.

DURAN, Magali Sanches; XATARA, Claudia Maria. Lexicografia Pedagógica: Atores e Interfaces. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007, p. 203-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-44502007000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jan. 2012.

FARIAS, V. Whole-sentence definition versus definição por genus proximum + differentiae specifica: um contraste entre duas técnicas definitórias. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 17, p. 73-100, 2009.

FARIAS, V. Análise da macro e da microestrutura de dicionários bilíngues português-alemão / alemão-português. **Contingentia**, Porto Alegre v. 5, n. 1, p. 2, 2010.

FORNARI, M. Concepção e Desenho do Front Matter do Dicionário de Falsos Amigos Espanhol - Português. **Voz das Letras**, Contestado, v.9, p. 1-15, 2008.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foring language**. Ann Arbor: MUP, 1945.



HARTMAN, Reinhard; JAMES, Gregory. **Dictionary of Lexicography**. London: Routledge, 2001.

HERNÁNDEZ ALONSO, C. **Nueva sintaxis de la lengua española**. Salamanca: Colegio de España, 1995.

KERNERMAN, Lionel. The Advent of the Semi-Bilingual Dictionary. **Kernerman Dictionary News**, n. 1, jul. 1994. Disponível em: <<http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn1-1.html>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

LAPESA, R. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1980.

LLOYD, S. **Del latín al español**. Madrid: Gredos, 1993.

MORALES, F; LAGOS, D. **Manual de fonología española**. Valparaíso: Puntágeles, 2000.

NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. MANUAL. Madrid: Espasa-Calpe, 2010.

OALD. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford: OUP, 2003.

PALFREYMAN, D. **Learner Autonomy: Knowing Who to Depend on and How?** 2001. Disponível em: <<http://ilearn.20m.com/research/learnera.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

POWELL, Geraint. **What's the role of transfer in the interlanguage**, 2007, p. 1-20. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile33powell.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

REOLON, C. Cambridge English Mini Dictionary. Cambridge University Press (viii + 372 p.), 2009: mais uma tentativa da lexicografia inglesa de contemplar o usuário aprendiz. **Linguasagem** [em avaliação editorial], 2011.

RUNDELL, M. Recent trends in English Pedagogical Lexicography. In: FONTENELLE, Th. (ed.). **Practical lexicography**. A reader. Oxford: PUP, 2008. p. 221-243.

THUMB, Jenny. **Dictionary look-up strategies and the bilingualised learner's dictionary**: a think-aloud study. Tübingen: Niemeyer, 2004.



Recebido em 10 de março de 2012.
Aprovado em 25 de junho de 2012.

Félix Bugueño Miranda

Possui graduação em Licenciatura En Lengua y Literatura Hispánica pela Universidad Católica de Valparaíso (1987) e doutorado em Filologia Românica pela Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (1993). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Membro de corpo editorial de *Ao Pé da Letra*, Membro de corpo editorial de *Letras & Letras* (Online) e Membro de corpo editorial dos *Cadernos do Instituto de Letras*.

E-mail: felixv@uol.com.br

Carolina Reolon Jardim

Bacharel em tradução Inglês-Português (UFRGS) e Mestranda em Letras (UFRGS).

E-mail: carolrjardim@yahoo.com.br