

## As potencialidades da Lexicografia Pedagógica nos cursos de Inglês para Fins Específicos

*The potential of Pedagogical Lexicography in English for Specific Purposes courses*

Fernando de Barros HYPPOLITO (UNESP)  
*fbhyppolito@yahoo.com.br*

Recebido em: 26 de nov. de 2019.  
Aceito em: 28 de jan. de 2020.

HYPPOLITO, Fernando de Barros. As potencialidades da Lexicografia Pedagógica nos cursos de Inglês para Fins Específicos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 3, e1784, p. 1-17, set.-dez./2020. DOI: 10.22168/2237-6321-31784.

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir, sob o ponto de vista da Lexicografia Pedagógica (LP), um estudo realizado em um curso de Inglês para Fins Específicos (IFE) de um centro de línguas de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Este trabalho revisita alguns dados coletados anteriormente e que não haviam sido observados pelo viés dos estudos do Léxico. Desta forma, tratamos sobre as potencialidades da área da Lexicografia em cursos de línguas para fins específicos. O presente artigo foi elaborado baseando-se nos conceitos do IFE, das novas tecnologias para aprendizagem e, também, da teoria acerca da LP. Concluimos que a execução de duas das teorias propostas pela LP em cursos de IFE possam surtir resultados benéficos para os aprendizes. A primeira seria a indicação do dicionário apropriado ao aprendiz. A segunda refere-se à utilização do Dicionário Pedagógico como instrumento que auxilia na aprendizagem de LE.

**Palavras-chave:** Inglês para Fins Específicos. Uso de dicionários. Lexicologia Pedagógica.

**Abstract:** This paper aims to discuss, from the point of view of Pedagogical Lexicography (PL), a study conducted in an English for Specific Purposes (ESP) course at a language center of a public university in the countryside of the state of São Paulo. This paper revisits some previously collected data that had not been observed by the bias of the Lexicon studies. Thus, we deal with the potential of the Lexicography area in specific language courses. This paper is based on the concepts of ESP, new learning technologies and also the theory about PL. We concluded that the execution of two of the theories proposed by LP in ESP courses can have beneficial results for the learners. The first would be to indicate the appropriate dictionary for the learner. The second refers to the use of the Pedagogical Dictionary as an instrument that helps in LE learning.

**Keywords:** English for Specific Purposes. Use of dictionaries. Pedagogical Lexicology.

## Introdução

O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre a utilização de dicionários para o acompanhamento das atividades em um curso de Inglês para Fins Específicos (IFE), oferecido por um centro de línguas de uma universidade pública do estado de São Paulo. O curso fez uso de algumas habilidades diferentes das mais comuns empregadas atualmente na aprendizagem de língua estrangeira (LE), tais como a prática da leitura, a interpretação e a tradução de textos em inglês. O intuito era criar subsídios para os aprendizes que pretendiam ingressar nos cursos de Ciências Humanas dos programas de pós-graduação da instituição, assim como demais centros de ensino e centros de estudos de línguas que oferecem cursos com tais finalidades. Os participantes realizaram as práticas de tradução (do inglês para o português) e as avaliações em língua inglesa; a docente realizou a correção e a discussão das produções desenvolvidas em dois ambientes: a sala de aula e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle 2.0<sup>1</sup>.

Realizamos a identificação dos fatores que poderiam influenciar o processo de ensino e aprendizagem e, na sequência da análise, os devidos encaminhamentos sobre as possíveis ações a serem tomadas em cursos de IFE para minimizar/atenuar tais pontos, a fim de contemplar as necessidades dos aprendizes. Concluímos que o desenvolvimento das habilidades linguísticas que se referem ao uso dos tempos verbais no passado, presente e futuro, juntamente com os verbos modais, foram as

---

<sup>1</sup> Moodle é uma ferramenta de LMS (*Learning Management System*) que incorpora conceitos construtivistas e permite gerenciar a disponibilização de material e atividades online para alunos. O sistema tem sido utilizado como complemento das aulas presenciais e repositório de atividades dos alunos; compartilhamento de ideias e discussões além daquelas que acontecem presencialmente e como histórico das atividades didáticas desenvolvidas dentro das disciplinas. Texto sobre a plataforma informado pela página da instituição de ensino. Disponível em: <<https://moodle.unesp.br/ava/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

que causaram as maiores dificuldades aos aprendizes. Os empecilhos foram causados possivelmente por fatores como a ausência dos alunos durante as aulas que trataram assunto específicos, a necessidade pela tradução literal do léxico ou frase em língua portuguesa, assim como dificuldades na transposição dos termos em inglês para o português. Contudo, faz-se necessário neste momento observarmos um elemento pouco discutido em trabalhos anteriores, mas que entendemos ser de fundamental importância: o uso do dicionário como instrumento pedagógico.

Portanto, revisitaremos os dados analisados em nossa dissertação de mestrado em 2017, intitulada “Ensino e Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos: Um Estudo de Caso”, para observarmos o potencial emprego dos conceitos da Lexicografia Pedagógica (LP) em cursos de IFE. A seguir, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo.

### **Fundamentação Teórica**

Para abordarmos a fundamentação teórica deste artigo, discorreremos na seguinte ordem: os conceitos de IFE; o ensino por meio de novas ferramentas; e, por fim, a teoria que concerne à Lexicografia Pedagógica. O embasamento teórico em IFE apoia-se essencialmente nos seguintes autores: Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Ramos (2005; 2012). A aplicação dos exercícios de prática de tradução do curso investigado foi realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle 2.0*, segundo os conceitos de Leffa (1988), Bax (2002), Araújo Jr. e Marquesi (2008) e Tori (2010). Ademais, trataremos de conceitos acerca da Lexicologia e da Lexicologia Pedagógica, pautando-nos em Castillo Carballo e García Platero (2003), Welker (2008), Tarp (2009) e Hwang (2010). Iniciamos a discussão apresentando o contexto do surgimento do IFE.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de mão-de-obra estrangeira para restaurar a infraestrutura dos países atingidos durante o conflito. Assim, a língua inglesa foi o idioma utilizado para a comunicação durante os serviços de reconstrução, sobretudo em momentos que havia trabalhadores de várias origens nos locais de trabalho. Algumas décadas depois houve outro acontecimento global que fomentou novamente o uso do inglês de modo instrumental: a crise do petróleo durante os anos 70 do século XX. Em muitas das negociações que envolviam países ocidentais e do Oriente Médio, isto

é, compradores e produtores, respectivamente (RAMOS, 2005), o inglês era o meio pelo qual os negociantes conseguiam realizar seus acordos. Para isso, o inglês ensinado não foi o mais comum até aquele momento, conhecido como Inglês Geral (IG) – *General English*<sup>2</sup> (GE), mas o *English for Specific Purposes*<sup>3</sup> (ESP), que, de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998), deve ser pensado como algo contínuo, partindo do geral para o específico (RAMOS, 2012). Deste modo, as aulas de língua inglesa focavam em situações, estruturas e vocabulário condizentes com as tratativas comerciais que os aprendizes necessitavam.

Os acontecimentos e mudanças geopolíticas que ocorreram na primeira metade do século passado, principalmente ao final da Segunda Guerra Mundial, somam-se aos novos caminhos que os estudos sobre a linguística buscavam neste período. Contudo, houve uma mudança sobre a execução do processo de ensino e aprendizagem de LE que também contribuiu para a criação do IFE: o foco, que outrora estava no professor, voltou-se naquele momento para o aprendiz. Os estudantes possuem necessidades diferentes, interesses por áreas distintas, influenciando diretamente na motivação para aprender a LI, e, conseqüentemente, na eficácia do curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Para Prabhu (1990), a escolha de uma filosofia de abordagem, um método de ensino, depende dos interesses daqueles que buscam a aprendizagem (PRABHU, 1990), ideia essa que vai totalmente ao encontro do que prega o IFE.

O objetivo e as expectativas também foram revisados, uma vez que o IFE foi idealizado como uma abordagem processual, e não como um produto. Faz-se necessário compreender que se trata de uma abordagem à aprendizagem de línguas, pois o conteúdo e o método baseiam-se nas necessidades dos alunos. Deste modo, é preciso saber quais são os fatores que motivam o aluno e o que o ele precisa saber de uma língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Trataremos na sequência sobre a teoria acerca do AVA *Moodle 2.0*.

Os avanços tecnológicos permitiram o uso inédito de formas de ensino por meio de cursos de Ensino a Distância (EaD). Contudo, iremos salientar algumas das ideias sobre a Aprendizagem de Línguas Mediada por computador, (em inglês, *Computer-Assisted Language Learning – CALL*), discutidas por Bax (2002) e Leffa (1988), pois os estudiosos descrevem o desenvolvimento da área desde seus primórdios até os dias de hoje. Iniciamos o nosso percurso com Bax (2002) sobre o *CALL*.

---

<sup>2</sup> Inglês Geral.

<sup>3</sup> Inglês para Fins Específicos.

Bax (2002) apresenta de maneira cronológica o desenvolvimento do CALL, subdividindo-o em três partes: Behaviorista, Comunicativa e Integrativa. O primeiro momento, chamado de Behaviorista (ou estrutural) ocorreu no período entre 1970-1980, utilizando o *mainframe*, com as abordagens Gramática Tradução (GT) e Audiolingual. O modo de compreender a língua era o sistema estrutural, que era realizado por meio de exercícios de prática mecanizados cujo intuito principal era a precisão.

O segundo período, denominado como fase Comunicativa, ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, mediado por computadores pessoais tendo com base a Abordagem Comunicativa. A língua era entendida como um sistema interno cognitivo, sendo este praticado por meio de exercícios comunicativos que tinham como finalidade a fluência. A fase Integrativa é a terceiro e último período do CALL, marcando o seu início a partir do século XXI. A integração se dá pelo uso de plataformas multimídia e internet e a sua abordagem está pautada no emprego de um determinado conteúdo e os conceitos do IFE. A língua é compreendida como um fenômeno sócio-cognitivo que aborda o discurso autêntico, cujo principal objetivo é agenciamento<sup>4</sup> (WARSCHAUER, 2000 *apud* BAX, 2002).

As atividades executadas no curso investigado foram realizadas na plataforma Moodle 2.0, que foi o ambiente de aprendizagem de línguas onde ocorreu uma parte das atividades previstas para o curso. De acordo com Araújo Jr. e Marquesi (2008), os AVAs são ambientes virtuais que buscam simular as situações corriqueiras das aulas presenciais. Deste modo, as ações dos alunos e professores mudam, pois os alunos precisam ser mais autônomos e os professores têm a função de facilitadores (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2008).

Para finalizarmos as questões teóricas relacionadas aos eventos descritos neste trabalho, discorreremos sobre o tipo de curso, assim como o acompanhamento e o modo como as atividades ocorreram ao longo da pesquisa. O curso investigado possuía características semelhantes

---

<sup>4</sup> O agenciamento de professores é frequentemente definido como a ação dos ‘professores que demonstram capacidade de agir para resolver problemas e / ou desafios pedagógicos’. Alguns veem como uma qualidade inata com a qual os indivíduos nascem, enquanto outros consideram um fenômeno emergente, um estágio que pode ser alcançado por meio da interação da capacidade do professor e das condições da escola (tradução nossa) “Teacher agency is often defined as ‘teachers demonstrating a capacity to act to solve pedagogical problems and/or challenges’. Some see it as an innate quality that individuals are born with, while others consider it to be something of an emergent phenomenon, a stage that can be achieved through the interplay of teacher capacity and school conditions” (SCHON, 2018, p. 3).

às noções apresentadas por Tori (2010) sobre *Blended Learning*. Segundo o autor, essa forma de realizar cursos mescla características das modalidades EaD e presenciais. Tori (2010) menciona exemplos de atividades que favorecem a integração, como material interativo, fóruns, oferecimento de monitorias, laboratórios, apoio aos projetos etc. Ainda, o autor apresenta níveis de aplicação, tratando das atividades à distância e presenciais, disciplinas e as suas atividades, o curso e a grade curricular, e, por fim, a instituição, no que se refere ao projeto pedagógico, capacitação dos envolvidos e a infraestrutura adequada para a realização das atividades. Durante a pesquisa, notou-se que a docente fomentava discussões em fóruns e apoio aos projetos de tradução, tudo ocorrendo de forma concomitante às aulas presenciais. A seguir, descrevemos alguns apontamentos sobre o arcabouço teórico da Lexicologia Pedagógica.

Primeiramente, destacamos algumas informações sobre a Lexicografia, para depois nos aprofundarmos nos conceitos da Lexicografia Pedagógica. Hwang (2010) estabelece os parâmetros e as diferenças entre Lexicografia, Lexicologia e Terminologia, esmiuçando a discussão sobre o primeiro campo dos estudos do Léxico. Em seguida, o autor delinea o percurso histórico da Lexicografia, desde descobertas de trabalhos executados por civilizações do antigo Egito há quase quatro mil anos atrás, chegando aos dias atuais, com a Linguística de Corpus no final do século XX (HWANG, 2010). Contudo, nota-se que o momento que marca a mudança de patamar da Lexicografia ocorreu no século XVI, a partir da elaboração de dicionários bilíngues e a tentativa de sistematização do léxico (REY, 1970 *apud* HWANG, 2010).

Naquele tempo, as relações comerciais entre diferentes povos intensificam-se com a expansão marítima e comercial empreendida pelas novas nações europeias. Esse contexto favorece a multiplicação de repertórios lexicais que procuram estabelecer equivalências entre diferentes línguas, dando lugar ao surgimento dos primeiros vocabulários bilíngues de muitas línguas europeias. (HWANG, 2010, p. 39).

Assim, em decorrência das grandes explorações marítimas de países europeus, percebeu-se quão necessário era estabelecer um meio de comunicação comercial entre os povos. Além dele, apresentamos Welker (2008), que menciona o nascimento da Lexicografia Pedagógica no ano de 1899, devido ao trabalho do foneticista e filólogo Henry Sweet. Outro momento histórico a ser destacado é o século XX, que proporcionou mais mudanças nos estudos da Lexicografia. Podemos

citar o estudo e a compreensão de si mesma (metalexigrafia), bem como a utilização de ferramentas tecnológicas oriundas da informática, culminando no surgimento da Nova Lexicografia (HWANG, 2010).

Sobre a Lexicologia Pedagógica, Welker (2008) faz a distinção entre a Lexicografia Prática, que desenvolve dicionários, e a Lexicografia Teórica (metalexigrafia), que estuda os dicionários desenvolvidos. O autor (2008, p. 17-18) aponta de modo geral que os dicionários para aprendizes de língua estrangeira (LE) estão inseridos na LP, pois essa abrange dicionários destinados aos mais variados propósitos, sejam eles de língua materna ou estrangeira. Ao tratarmos dos diversos propósitos possíveis, abarcados pelos dicionários pedagógicos (DP), nota-se que Welker (2008) os separa primeiramente em dois grandes grupos: o impresso (à esquerda na Figura 1) e o eletrônico (à direita na Figura 1).

Figura 1 – Árvore descritiva de Welker sobre os diversos tipos de dicionário



Fonte: Welker (2008, p. 27).

Contudo, ao aprofundarmos a análise da árvore de Welker (2008), percebemos que o autor apenas distingue monolíngüe e bilíngüe no formato impresso. Além disso, é preciso destacar a ausência dos dicionários especializados (para propósitos específicos), assim como os aplicativos (*Apps*), que compõem uma grande parcela da oferta atual de dicionários eletrônicos.

Complementamos a importância dos DPs com as ideias de Castillo Carballo e García Platero (2003, p. 335-336), que entendem que o dicionário é parte importante da aprendizagem de línguas, é peça única e incomparável, asseverando que o professor deveria saber mais sobre o potencial uso do mesmo, além das suas especificidades para cada aluno/curso. Adicionamos Tarp (2009) nessa discussão, pois o autor aborda o contexto da Lexicografia Pedagógica na escolha de um dicionário para um público e aprendizes específicos. O importante é determinar o propósito, isto é, o uso de um dicionário com verbetes significativos para o seu usuário, que atenda às necessidades do aprendiz. A seguir, apresentamos a metodologia empregada neste trabalho.

## **Metodologia**

A metodologia empregada no desenvolvimento deste artigo pauta-se na Análise de Conteúdo (AC) e na pesquisa qualitativa, com vistas ao Estudo de Caso. O conteúdo das práticas das atividades realizadas ao longo do curso foi utilizado como base da análise das potencialidades do uso de dicionários. Este estudo pode ser compreendido como interpretativista, uma vez que podemos investigar o que ocorre em sala de aula (ERICKSON, 1991, p. 340). Antes de iniciarmos a discussão sobre a teoria metodológica, apresentaremos o contexto que investigamos.

A pesquisa foi realizada em um curso de Inglês para Fins Específicos, oferecido pelo Centro de Ensino Línguas (CEL) de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, durante o segundo semestre de 2015. O curso de extensão de Língua Inglesa para Fins Específicos teve duração total de 30 horas, oferecido segunda e quarta-feira, das 12h30min às 14h00min, em uma das salas de aula da universidade. A duração do curso é normalmente de quatro meses (por semestre) e os níveis são: básico 1 e 2, pré-intermediário 1 e 2, intermediário 1 e 2 e instrumental (nomenclatura dada pelo CEL ao curso de IFE), no caso da área de língua inglesa. O intuito do centro é prover aos alunos o contato com a LE e a cultura das diversas comunidades que utilizam a língua, a fim de gerar interesse em aprendê-la, fomentando a internacionalização e globalização dos participantes da comunidade acadêmica da instituição de ensino que sedia tais cursos.

Ao todo, o estudo contou com a participação de nove indivíduos, sendo uma docente e oito alunos. A professora possui graduação em Letras na modalidade Inglês-Português (Licenciatura e Bacharelado) e

atuou como bolsista-estagiária de uma instituição de ensino de nível superior como professora de inglês de 2011 até o momento da pesquisa (2015). Entre 2013 e 2015 a docente ministrou aulas de inglês instrumental e inglês geral no centro de ensino investigado. A identificação dos participantes é realizada da seguinte maneira: docente/professora, para a participante que ministrou as aulas; a inicial AP (aprendiz), para os aprendizes, numerando-os de AP1 até AP8.

A análise documental está pautada nos conceitos de Bauer (2007) sobre algumas perspectivas da Análise de Conteúdo (AC). A análise profunda de um texto, ou então, a comparação entre certos textos em comum nos dá possibilidade de visualizar informações mais detalhadas, pois “[...] a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais [...]” (BAUER, 2007, p. 190).

O arcabouço teórico concernente ao estudo de caso está embasado em Lüdke e André (1996), Nunan (1992) e André (1995). As ideias centrais sobre os estudos de caso buscam o conhecimento em uma situação em particular e, de acordo com Stake (1988 *apud* ANDRÉ, 1995), auxiliam na busca por respostas no que concerne aos problemas e à dinâmica no processo educativo. Entendemos também que o “[...] estudo de caso se assemelha à etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação por estudar fenômenos em contexto” (NUNAN, 1992, p. 75, tradução nossa<sup>5</sup>) e também “[...] visam a descoberta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), pois mesmo que existam hipóteses, o pesquisador deve estar ciente sobre possíveis novidades em sua pesquisa. Discorreremos a seguir sobre as características da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa destaca os dados de maneira descritiva na maioria dos casos. O processo é mais relevante que o produto, pois o objetivo é verificar o desenrolar de uma dada situação no contexto estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Este tipo de pesquisa tem como meta compreender o funcionamento de um determinado grupo social, uma organização etc. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), além de tratar das diferentes perspectivas dos envolvidos no processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa fez uso de dois tipos de diários como instrumentos de coleta de dados: o diário reflexivo foi escrito pela professora que ministrou as aulas; o diário de campo foi confeccionado pelo

<sup>5</sup> “[...] case study resembles ethnography in its philosophy, methods and concern for studying phenomena in context”. (NUNAN, 1992, p. 75).

pesquisador/observador. Sobre a relevância da utilização de diários como instrumentos de coleta de dados, destacamos Kaneko–Marques (2007), que descreve a importância de diários para estudos qualitativos:

[...] um aspecto positivo dos diários em cursos de formação como instrumento de ensino e aprendizagem é que eles tendem a oferecer ao curso um caráter processual, visto esta, condizente com a tendência investigativa em Ensino e Aprendizagem tida como qualitativa, que tem por foco o estudo do processo e não somente o produto do ensino e aprendizagem. (KANEKO–MARQUES, 2007, p. 42).

Salientamos as ideias sobre o uso de diários nos baseando em Machado (1998), pois o uso de tais instrumentos pode ser feito por inúmeros participantes e pesquisadores. A estudiosa assevera quanto ao uso do diário, uma vez que o intuito é ser elaborado de maneira reflexiva, ou seja, escrever o texto para si mesmo. Assim, a execução do diário reflexivo e do diário de campo foi idealizada às vistas de Vieira–Abrahão (2006), objetivando a captação de informações da docente e do pesquisador por meio de seus relatos ao longo do curso (VIEIRA–ABRAHÃO, 2006). Além dos relatos pessoais, é vital a presença de observações das ações em aulas ministradas (VIEIRA–ABRAHÃO, 2006), fato este ocorrido durante a pesquisa. As informações analisadas possuem anotações sobre a maioria das situações e dados de todas as aulas ministradas. Diante do panorama teórico apresentado, trataremos da análise dos dados obtidos durante a pesquisa.

### **Análise de dados**

Em nossa discussão dos dados analisados, mencionaremos a utilização do dicionário durante o curso, por meio da triangulação das informações que contêm relatos do diário reflexivo da docente e do diário de campo do pesquisador, para destacar as situações em que o uso do dicionário como instrumento pedagógico foi mencionado. Realizaremos a investigação dos diários pautando-nos nas discussões propostas por Machado (1998), Vieira–Abrahão (2006) e Kaneko–Marques (2007). Em seguida, discorreremos sobre os comentários que, em teoria, demandam o uso do dicionário.

Tanto no diário reflexivo quanto no diário de campo, relatou-se que os aprendizes deveriam executar a tradução de um excerto de cada um dos textos trabalhados em sala de aula e postá-los na plataforma *Moodle 2.0*. Os dias e os temas mencionados foram os seguintes:

Quadro 1 - Diários de campo e reflexivo sobre a tradução de um excerto

<b>Data</b>	<b>Diário de Campo</b>	<b>Diário Reflexivo</b>
24/08/2015	“Ela pediu para os alunos realizarem a tradução de um excerto de um texto em inglês para tarefa de casa.”	“Fizemos uma leitura apenas. Procuramos entender o texto sem traduzi-lo em sala de aula. Mas como tarefa, a tradução foi pedida para ser feita e postada no ambiente virtual Moodle.”
31/08/2015	“Para realizar a atividade seguinte, os alunos ficaram agrupados em 3. Além das perguntas, que praticavam o uso das estratégias estudadas, havia um exercício de tradução de um parágrafo, para ser postado no Moodle. A atividade é realizada em conjunto, sendo que os alunos devem postar as discussões sobre a tradução.”	“Eles fizeram essa tradução em sala de aula, e deveriam postar depois no Moodle, com os nomes dos integrantes de cada grupo.” “As traduções são feitas no Moodle e comentadas pela professora e pelo pesquisador, na plataforma online.”
21/09/2015	“Para tarefa, a professora pediu para os alunos traduzirem o último texto do <i>handout</i> . A postagem deve ser feita no Moodle.”	-
26/10/2015	“Ela escreveu a palavra “advocated” e perguntou como os alunos poderiam traduzir para o português. A resposta seria postada no Moodle.”	-

Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto a ser destacado refere-se à solicitação, dos alunos para a docente, para traduzir palavras específicas encontradas nos textos utilizados ao longo do curso.

Quadro 2 - Tradução de palavras específicas

<b>Data</b>	<b>Diário de Campo</b>	<b>Diário Reflexivo</b>
26/08/2015	-	“Quando ninguém do grupo sabe o significado, então eles perguntam para a professora.”
31/08/2015	-	“Novamente os alunos se entendiam, trocavam suas ideias, procuravam algumas palavras nos aplicativos do celular, ou perguntavam a professora o significado de uma ou outra palavra.”
16/09/2015	-	“Algumas palavras foram perguntadas sobre a tradução e suas aplicações no texto, pois a tradução literal que fizeram não fez sentido, como “asylum-seeker” (pedido de asilo) e “net-migration” (imigração líquida).”

23/09/2015	-	“Porém, as dúvidas continuaram em uma palavra ou outra solta, sozinha, durante o texto.”
14/10/2015	“Alguns alunos fizeram perguntas sobre o léxico empregado no texto, como “gdp, nonsensical, fad” etc. Segundo os alunos, havia várias palavras novas que dificultaram a leitura.”	“Algumas perguntas sobre o vocabulário foram feitas, pois os aprendizes não conseguiram compreender totalmente o parágrafo (clutches e garrotters)”
21/10/2015	-	“Perguntas sobre vocabulário do primeiro texto: “daunting”, “hijacked” e “monolithic”.”

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, certas situações ocorreram frequentemente durante as aulas, como comentários (por parte da docente e do pesquisador) sobre a forma de uso dos dicionários; também, notamos a solicitação de informações e dicas (por parte dos aprendizes) para utilização de aplicativos e dicionários eletrônicos *online*.

Quadro 3 – Uso dos dicionários e dicas em geral

<b>Data</b>	<b>Diário de Campo</b>	<b>Diário Reflexivo</b>
31/08/2015	-	“Novamente os alunos se entendiam, trocavam suas ideias, procuravam algumas palavras nos aplicativos do celular, ou perguntavam a professora o significado de uma ou outra palavra.”
23/09/2015	“O aluno A4 perguntou sobre bons <i>apps</i> de dicionários e sobre os online também.”	“O aluno A4 perguntou se a professora conhecia algum aplicativo de celular ou sites nos quais ele pudesse usar para estudar. Ela indicou alguns dicionários online que também têm suas versões para celular.”
30/09/2015	“Havia também um dicionário sobre a mesa da professora, para que os alunos que não tinham trazido pudessem consultar as palavras.”	“Impressões sobre a prova: deixei que os alunos consultassem o dicionário, mas isso fez com que eles interrompessem muito a leitura: eles quiseram procurar o significado das palavras para melhor entender, mas isso fez com que “perdessem” tempo para fazer a prova (mesmo que fosse o dicionário eletrônico, que é mais rápida a consulta).”
05/10/2015	-	“Alguns alunos responderam, brevemente, que não foi difícil e usaram às vezes dicionários ou o celular.”
28/10/2015	“Um aluno esqueceu-se de trazer um dicionário.”	-

04/11/2015	“Nenhum aluno levou dicionário, mas a professora disponibilizou caso precisassem. Uma aluna foi a primeira pessoa que utilizou o dicionário. Pouco tempo depois, outro aluno também fez uso do dicionário. Todos os alunos utilizaram o dicionário.”	-
------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, mencionamos a maneira como, em determinados comentários, a permissão e utilização dos dicionários nas aulas e avaliações é enfatizada.

Quadro 4 - Permissão e utilização dos dicionários

<b>Data</b>	<b>Diário de Campo</b>	<b>Diário Reflexivo</b>
31/08/2015	-	“Durante as aulas, eu permito que utilizem dicionários ou aplicativos de celular.”
30/09/2015	“A professora permitiu o uso de dicionários durante a prova.”	“Na prova, os alunos puderam utilizar o dicionário (impresso e eletrônico).”
05/10/2015	“Alguns alunos disseram que não utilizaram dicionários, já que alguns testes não permitem.”	-

Fonte: Elaboração própria.

Tendo em vista as principais situações em que o uso do dicionário foi mencionado, discorreremos, na sequência, sobre os pontos em que tais menções diferem dos conceitos teóricos da LP. Notou-se que a observação dos fatos por parte do pesquisador e da docente, assim como as solicitações e as ações dos aprendizes ocorreram de forma diferente.

Como destaca Welker (2008, p. 17-18), os dicionários para aprendizes de LE se fazem presentes na LP, pois estão destinados a diversos propósitos, sejam eles de língua materna ou estrangeira. Assim, quando os aprendizes realizaram a tradução de um excerto de cada um dos textos trabalhados em sala de aula e, também, quando o pesquisador e a docente descreveram a forma de utilização dos dicionários, bem como os alunos que solicitaram as informações e dicas de aplicativos e dicionários eletrônicos online, não o fizeram de modo consciente, segundo a teoria, mas sim, pela necessidade das situações vivenciadas.

Outra questão a ser discutida refere-se à ideia do DP como ferramenta de aprendizagem de LE, como argumentam Castillo Carballo e García Platero (2003) e Tarp (2009). Os estudiosos compreendem que o

dicionário é parte importante da aprendizagem de línguas, dependendo do professor para utilizar o seu real potencial uso, assim como as suas especificidades destinadas para cada aluno ou para cada curso específico. Deste modo, é vital determinar o propósito significativo para o seu usuário, e que atenda às suas necessidades. Algumas situações identificadas, como a solicitação dos alunos para a docente para traduzir palavras específicas encontradas nos textos, e a permissão e utilização dos dicionários nas aulas e avaliações demonstram que os participantes não viram o dicionário como ferramenta pedagógica. Essa situação poderia ter sido evitada se a teoria tivesse sido aplicada por todos os participantes do processo, a fim de propiciar a união dos conceitos da LP para o ensino e aprendizagem de LE. Considerando a teoria discutida na fundamentação teórica, acerca da LP, debateremos a seguir os encaminhamentos sobre as potencialidades da LP nos cursos de IFE.

### Considerações Finais

Este artigo tinha como objetivo realizar uma reflexão sobre o potencial uso da Lexicografia Pedagógica durante as atividades em cursos de IFE. Os dados utilizados são oriundos de um curso de IFE oferecido por um centro de línguas de uma universidade pública do estado de São Paulo. O referido curso buscava desenvolver as habilidades de prática da leitura, de interpretação e de tradução de textos em inglês dos aprendizes.

Notamos que o emprego do dicionário durante as atividades não ocorreu de forma plena, uma vez que não houve direcionamento para tal. Assim, sem esgotar as possibilidades de análise e do tema, apontamos a seguir algumas considerações para atividades que possam explorar o real potencial da teoria acerca da Lexicografia Pedagógica em cursos de IFE.

Quadro 5 - Ações e intervenções baseadas em LP para futuros cursos de IFE

<b>Ações durante o curso</b>	<b>Teoria acerca da LP</b>
Tradução de um excerto de cada um dos textos trabalhados em sala de aula	Indicação do dicionário apropriado ao aprendiz
Solicitação, dos alunos para a docente, para traduzir palavras específicas encontradas nos textos	A utilização do DP como ferramenta de aprendizagem de LE
Forma de utilização dos dicionários; Solicitação de informações e dicas de aplicativos e dicionários eletrônicos <i>online</i>	Indicação do dicionário apropriado ao aprendiz
Permissão e utilização dos dicionários nas aulas e avaliações	A utilização do DP como ferramenta de aprendizagem de LE

Fonte: Elaboração própria.

Tendo esse curso se mostrado um campo profícuo para o desenvolvimento de estudos dessa área, destacam-se duas ações teóricas da LP em cursos de IFE: a indicação do dicionário apropriado ao aprendiz; a utilização do DP como ferramenta de aprendizagem de LE.

Ao indicarmos o dicionário apropriado, podemos propiciar a execução de traduções de textos, bem como a orientação adequada quanto às diversas possibilidades de dicionários, cada qual com a sua função e finalidade direcionada para o público que a necessita. Para tanto, é preciso refletir sobre as diversas possibilidades de oferta de dicionários existentes no mercado, principalmente com a inovação contínua fomentada pela informática e os meios eletrônicos.

Faz-se necessário pensar na utilização do DP como ferramenta de aprendizagem de LE, pois, uma vez que temos professores e aprendizes cientes do real potencial dos dicionários como instrumento para auxiliar no processo de aprendizagem, aumentamos a possibilidade de vislumbrarmos uma quantidade crescente de participantes autônomos e independentes em cursos de IFE e demais cursos de IG.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO JR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. 461p.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, MARTIN W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BAX, S. Call: past, present and future. **System**, v. 31, p. 13–28, 2003. Disponível em: <<http://moodle.bracu.ac.bd/mod/resource/view.php?id=820>>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- CASTILLO CARBALLO; M. A.; GARCÍA PLATERO, J. M. La lexicografía didáctica. In: MEDINA GUERRA, A. M. (Coord.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel, 2003. p. 333–351.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in English for specific purposes – a multidisciplinary approach**. 12. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: Freed, B. F. (Ed.). **Foreign language acquisition research and the classroom**. Massachusetts: D. C. Heath and company, 1991.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes - a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183p.

HWANG, D. A. Lexicografia: dos primórdios à nova lexicografia. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. **Linguagens em interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, 2010. p. 33.

KANEKO-MARQUES, S. M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986. v. 1. 110p.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263p.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cup, 1992.

PRABHU, N. S. **There is no best method - why?**. *Tesol quarterly*, v. 24/2, p. 161-176, 1990.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2005. p. 109-123.

RAMOS, R. C. G. **IV Seminário de estudos linguísticos da Unesp (Selin). Línguas para fins específicos: que específico é esse?**. Araraquara: Fclar-Unesp, 2012. (Comunicação oral)

SCHON, B. New Zealand Government. Ministry of Education. **Teacher agency and its role in raising achievement**. Disponível em: <<http://www.educationallleaders.govt.nz/leadership-development/principals-sabbatical-reports/primary-award-recipients-2018/schon-barry>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TARP, S. Reflections on lexicographical user research. **Lexikos**, v. 19, p. 275-296, 2009.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora São Paulo, 2010. p. 25-35.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de**

**línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

WELKER, H. A. **Panorama geral da lexicografia pedagógica.** Brasília: Thesaurus, 2008.