

CAROLINA REOLON JARDIM

**MECANISMOS DE OTIMIZAÇÃO PARA UM *LEARNER'S*
DICTIONARY DO INGLÊS PARA APRENDIZES
BRASILEIROS**

PORTO ALEGRE

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DISSERTAÇÃO PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS LINGÜÍSTICAS DO LÉXICO**

**MECANISMOS DE OTIMIZAÇÃO PARA UM *LEARNER'S*
DICTIONARY DO INGLÊS PARA APRENDIZES
BRASILEIROS**

CAROLINA REOLON JARDIM

ORIENTADOR: PROF. DR. FÉLIX VALENTÍN BUGUEÑO MIRANDA

Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande Sul.

PORTO ALEGRE

2013

CAROLINA REOLON JARDIM

**MECANISMOS DE OTIMIZAÇÃO PARA UM *LEARNER'S*
DICTIONARY DO INGLÊS PARA APRENDIZES
BRASILEIROS**

Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande Sul.

Aprovada em Porto Alegre, em ___ de _____ de 2013.

Profa. Dra. Valéria Brizolara

UNIRITTER

Profa. Dra. Ana Maria Kurtz de Souza Welp

UFRGS

Prof. Dr. Ubiratã Kirchöfler Alves

UFRGS

Para os meus pais, Wilson e Rosa.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rosa, por apoiar e incentivar incondicionalmente as minhas decisões profissionais, e ao meu pai, Wilson (*in memoriam*), que mesmo distante, certamente, me apoia e guia meus passos.

Ao meu orientador, Prof. Félix, não somente pelo suporte fundamental para a realização deste trabalho, mas, sobretudo, por ter me dado a oportunidade de trabalhar a seu lado e, assim, obter uma formação intelectual de excelência que, seguramente, abrirá diversas portas na minha vida profissional e pessoal.

RESUMO

Os Dicionários de Aprendizes de Inglês [English learner's dictionaries] (ELDs), que representam uma importante ferramenta para o ensino e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE), destacam-se por sua preocupação em suprir de forma adequada as necessidades do usuário aprendiz. No entanto, possivelmente por razões comerciais, o perfil de pretensão usuário dessas obras é traçado de uma forma bastante genérica. Em outras palavras, esses dicionários são destinados a qualquer indivíduo que se encontre no processo de aprendizagem de ILE, independentemente de sua nacionalidade e/ou língua materna, fato que produz um efeito negativo na qualidade funcional da obra lexicográfica. Tendo em vista esse efeito negativo, o objetivo da presente dissertação é explorar os subsídios advindos da língua materna de um usuário falante nativo de língua portuguesa na concepção e no desenho de um ELD, visando aprimorá-lo em todos os seus componentes canônicos. Para tal, (a) sugerimos maneiras de utilizar a língua portuguesa como mecanismo heurístico na consulta de um ELD; (b) propomos critérios para subsidiar a redação dos exemplos dos ELDs; e (c) discutiremos sobre como as palavras inglesas de origem românica podem auxiliar na redação das definições. Os resultados obtidos por meio deste trabalho demonstraram que é perfeitamente possível gerar mecanismos para otimizar esse tipo de obra desde o ponto de vista de um aprendiz brasileiro. Embora a proposta definitiva de um ELD integralmente elaborado para aprendizes brasileiros requeira uma série de estudos adicionais, acreditamos que a presente dissertação possa representar um dos primeiros passos em direção à introdução de um produto verdadeiramente inovador em um mercado editorial que não para de crescer.

Palavras-chave: lexicografia, dicionários de aprendizes, língua inglesa, língua portuguesa.

ABSTRACT

English learners' dictionaries (ELDs), which have been an important tool for the teaching and learning of English as foreign language (EFL), stand out for their concern to adequately address the needs of its learner users. However, possibly due to commercial reasons, the profile of its intended users is outlined in a fairly generic way. In other words, this kind of dictionary has as intended target group any individual who is in a learning process of EFL, regardless of the individual's nationality and/or mother language – this fact has a negative effect on the functional quality of the lexicographic work. In view of this negative effect, the objective of this thesis is to explore the support of the learners' mother language (Brazilian Portuguese) in the conception and design of an EDL, in order to optimize this lexicographic work in all its canonical components. For such, (a) we suggested ways of using the Portuguese language as a heuristic device for consulting an ELD; (b) we proposed criteria for the writing of the examples of the ELDs (c) we discussed on how Latin-derived words in English can be used in the definitions in order to make them more clear to the consultant. The results obtained by this thesis demonstrated that it is perfectly possible to generate optimizing mechanisms for this kind of lexicographic work from the perspective of a Brazilian learner. Although the final proposal for an ELD fully elaborated for Brazilian learners requires a number of additional studies, we believe that the present thesis may represent a first step towards introducing an innovative product in a ever growing market.

Keywords: lexicography, learner's dictionaries, English, Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Círculos concêntricos de Kachru	21
Figura 2 - Círculos concêntricos de Friedrich	29
Figura 3 - Organograma das ramificações da lexicografia pedagógica	40
Figura 4 - Verbete extraído do COBUILD (2003)	44
Figura 5 - Verbete extraído do OALD (2003).....	50
Figura 6 - Diferença das necessidades dos falantes nativos e dos aprendizes	50
Figura 7 - A influência do perfil de usuário nas decisões editoriais.....	54
Figura 8 - Taxonomia do estado-da-arte da lexicografia pedagógica.....	59
Figura 9 - Taxonomia proposta	61
Figura 10 - O método gramática-tradução em sala de aula.....	65
Figura 11 - Exemplo de exercícios do método gramática-tradução (pt / ing).....	67
Figura 12 - Dificuldade no cálculo da equivalência das preposições (pt / ing).....	69
Figura 13 - Os fonemas vogais em espanhol, português e inglês	94
Figura 14 - Polissemia duro / hard.....	96
Figura 15 - Polissemia caixa / box / cashier	97
Figura 16 - O numeral <i>one</i> e o artigo <i>a</i> (português / inglês)	104
Figura 17 - Classificação das combinatórias léxicas em um idioma.	116
Figura 18 - Solução para o item polissêmico <i>pilha</i>	138
Figura 19 - Solução para os itens polissêmicos: <i>cadeira</i> e <i>cair</i>	139
Figura 20 - Solução para a problemática do verbo <i>ter</i>	140
Figura 21 - Solução para a problemática do uso dos modais	141
Figura 22 - Solução para a presença/ausência do artigo <i>the</i> antes de nomes próprios	142
Figura 23 - Verbete do item lexical <i>netherlands</i> do OALD (2011).....	142
Figura 24 - Solução para a problemática da valência verbal.....	143

Figura 25 - Solução para a distinção entre <i>person / people / somebody / someone</i>	144
Figura 26 - Macroestruturas α e β	145
Figura 27 - Solução para a colocação <i>lay na egg 1</i>	153
Figura 28 - Solução para a colocação <i>lay na egg 2</i>	154
Figura 29 - Solução para a colocação <i>drive crazy 1</i>	154
Figura 30 - Solução para a colocação <i>drive crazy 2</i>	155
Figura 31 - Solução para a colocação <i>onion rings 1</i>	155
Figura 32 - Solução para a colocação <i>onion rings 2</i>	155
Figura 33 - Estrutura da colocação <i>to give a black eye</i>	156
Figura 34 - Solução para a colocação <i>give a black eye 1</i>	157
Figura 35 - Solução para a colocação <i>give a black eye 2</i>	157
Figura 36 - Solução para a colocação <i>wipe the nose 1</i>	158
Figura 37 - Solução para a colocação <i>wipe the nose 2</i>	158
Figura 38 - Solução para a colocação <i>purple with rage 1</i>	159
Figura 39 - Solução para a colocação <i>purple with rage 2</i>	160
Figura 40 - Solução para a colocação <i>purple with rage</i>	161
Figura 41 - Solução para a colocação <i>press charges</i>	162
Figura 42 - Solução para o tratamento dos PVs 1	165
Figura 43 - Solução para o tratamento dos PVs 2	165
Figura 44 - A origem das línguas modernas do presente estudo	168
Figura 45 - Exemplo de busca no Ske.....	194
Figura 46 - Resultados de <i>birthday</i> no Ske	197
Figura 47 - Resultados de <i>dynamite</i> no Ske	198
Figura 48 - Resultados de <i>groom</i> no Ske	199
Figura 49 - Resultados de <i>soccer</i> no Ske	200
Figura 50 - Resultados de <i>sticker</i> no Ske	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês II (questão 1 a 10).....	124
Gráfico 2 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês II (questão 11 a 20).....	125
Gráfico 3 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês II (questão 21 a 35).....	126
Gráfico 4 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês IV (questão 1 a 10)	128
Gráfico 5 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês IV (questão 11 a 20)	129
Gráfico 6 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês IV (questão 21 a 35)	130
Gráfico 7 - Gráficos da hipótese 1	131
Gráfico 8 - Gráficos da hipótese 2.....	132
Gráfico 9 - Gráficos da hipótese 3.....	132
Gráfico 10 - Gráficos da hipótese 4.....	134
Gráfico 11 - Gráfico <i>lay an egg</i>	148
Gráfico 12 - Gráfico <i>drive crazy</i>	148
Gráfico 13 - Gráfico <i>onion rings</i>	149
Gráfico 14 - Gráfico <i>give a black eye</i> 1	149
Gráfico 15 - Gráfico <i>give a black eye</i> 2	149
Gráfico 16 - Gráfico <i>wipe the nose</i>	150
Gráfico 17 - Gráfico <i>purple with rage</i> 1	150
Gráfico 18 - Gráfico <i>purple with rage</i> 2	150
Gráfico 19 - Gráfico <i>havy smoker</i>	151
Gráfico 20 - Gráfico <i>press charges</i> 1.....	151
Gráfico 21 - Gráfico <i>press charges</i> 2.....	152
Gráfico 22 - Percentual de empréstimos latinos presentes no VDC.....	178
Gráfico 23 - Percentual de empréstimos latinos não aproveitados pelo VDC	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - MDs brasileiros X MDs importados	31
Quadro 2 - Comparação entre método definitório convencional e <i>full-sentence definition</i>	43
Quadro 3 - Componentes canônicos de um dicionário de aprendizes de inglês	48
Quadro 4 - Exemplos de interferência nas frases de negação em língua inglesa	88
Quadro 5 - Exemplos de interferência nas frases interrogativas em língua inglesa	89
Quadro 6 - Falsos cognatos inglês / português	89
Quadro 7 – O condicional inglês versus português	90
Quadro 8 - Polissemia comparada português / inglês	98
Quadro 9 - <i>Be phrases</i> (português / inglês)	99
Quadro 10 - <i>Do phrases</i> (português / inglês)	100
Quadro 11 - O uso de <i>to</i> depois dos modais (<i>modals</i>)	100
Quadro 12 - A combinação não lícita em língua inglesa das preposição <i>for</i> e <i>to</i>	101
Quadro 13 - A dupla negação (contraste português / inglês)	104
Quadro 14 - Exemplos de transferência negativa envolvendo numeral <i>one</i> e artigo <i>a(n)</i>	105
Quadro 15 - Outros exemplos de transferência negativa do numeral <i>one</i> e artigo <i>a(n)</i>	105
Quadro 16 - Exemplos de transferência negativa do artigo <i>the</i> antes de nomes próprios	106
Quadro 17 - Exemplos de uso do artigo definido <i>the</i> antes de nomes próprios	107
Quadro 18 - Outros exemplos de o uso do artigo definido <i>the</i> antes de nomes próprios	107
Quadro 19 - Exemplos de uso ilícito do artigo <i>the</i> antes de pronomes possessivos	107
Quadro 20- Exemplos de quando é lícito o uso do artigo indefinido <i>a</i>	108
Quadro 21 - Exemplos de quando é lícito o uso do artigo definido <i>the</i>	108
Quadro 22 - Exemplos de quantificadores	110
Quadro 23 - Substantivos contáveis e incontáveis: contrastes português / inglês	111
Quadro 24 - Interferência negativa relacionada à regência verbal	112

Quadro 25 - Resultado da avaliação dos indivíduos de Inglês II	122
Quadro 26 - Resultado da avaliação dos indivíduos de Inglês IV	127
Quadro 27 - Resultado aritmético por questão	135
Quadro 28 - Média aritmética do total de erros.....	136
Quadro 29 - Busca por romanismos no VDC.....	171
Quadro 30 - Características do BNC	175
Quadro 31 - Número de ocorrências da amostra no BNC.....	176
Quadro 32 - Os exemplos extraídos para análise.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS

- cf. - confira
etc. - *et cetera*, e outros
i.e. - isto é
p. - página
s.p. - sem página
s.v. - *sub voce*, sob o lema

LISTA DE SIGLAS

- Au (1999) – Novo Dicionário Aurélio – Século XXI (1999)
CALD (2008) – Cambridge Advantage Learner’s Dictionary (2008)
CIDE (1995) – Cambridge International Dictionary of English (1995)
CLD (2000) – Cambridge Learner’s Dictionary (2000)
COBUILD (1987) – Collins Cobuild English Dictionary (1987)
COBUILD (2003) – Collins Cobuild Concise Learner’s Dictionary (2003)
DETOAEW (1995) – Dictionary of Etymology: The Origins of American English Words (1995)
LDOCE (2009) – Longman Dictionary of Contemporary English (2009)
LLA (2005) – Longman Language Activator (2005).
MwebLD (2010) – Merriam-Webster’s Learner’s Dictionary (2010)
MWebOnline (2010) – Merriam-Webster Online (2010)
OALD (2003) – Oxford Advanced Learner’s Dictionary (2003)
OED (2010) – Online Etymology Dictionary (2010)
WebTNID (1981) – Webster's Third New International Dictionary (1981)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	18
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.1.1 O inglês como língua global	18
1.1.2 A origem da língua inglesa	18
1.1.3 A importância da língua inglesa: a aquisição do status de língua global	19
1.1.4 A distribuição geográfica da língua inglesa	20
1.1.5 Por que o inglês é considerado uma língua global?	22
1.1.6 O Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil	24
<i>1.1.6.1 Breve história do ensino de inglês no Brasil</i>	24
<i>1.1.6.2 O inglês no Brasil hoje</i>	25
<i>1.1.6.3 Breve história dos materiais didáticos (MDs) de língua inglesa no Brasil</i>	29
1.2 INTRODUÇÃO	32
1.2.1 O papel da língua materna no aprendizado de línguas estrangeiras	33
1.2.2 Mas de que forma o que foi exposto se relaciona com a lexicografia de língua estrangeira?	33
1.2.3 Traçando o perfil do aprendiz brasileiro	34
1.2.4 Então, que tipo de suporte lexicográfico seria capaz de auxiliar o aprendiz brasileiro?	35
1.3 OBJETIVOS	36
1.3.1 Objetivo Geral	36
1.3.2 Objetivos específicos	36
1.4. HIPÓTESES	37
1.5 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	37
2 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA	39
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	39
2.2 BREVE HISTÓRICO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA	40
2.3 O DICIONÁRIO DE APRENDIZES COMO GENÓTIPO LEXICOGRÁFICO	45

2.4 O DESENHO DOS COMPONENTES CANÔNICOS DE UM ELD	47
2.5 O USO DOS ELDS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	49
2.6 PANORAMA DOS ELDS	49
2.7 O “VOCABULÁRIO CONTROLADO DE DEFINIDORES” (VCD).....	51
2.8 A DISTINÇÃO ENTRE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO	51
2.9 DICIONÁRIOS SEMASIOLOGICOS X ONOMASIOLOGICOS	53
2.10 PERFIL DO PERTENÇO USUÁRIO: CARACTERÍSTICAS E DELIMITAÇÕES .	53
2.11 OS DICIONÁRIOS SEMIBILÍNGUES DE APRENDIZES	55
2.12 PARA A GERAÇÃO DE UMA TAXONOMIA DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES	56

3 MÉTODOS E ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NESSE PROCESSO.....

3.1 A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA-TRADUÇÃO	63
3.1.1 O método na prática.....	64
3.1.2 O método gramática-tradução na sua fundamentação teórica.....	66
3.1.3 Vantagens do método	67
3.1.4 Desvantagens do método.....	68
3.2 A ANÁLISE CONTRASTIVA E O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	70
3.2.1 Postulados gerais da análise contrastiva	70
3.2.2 A teoria de Lado e a inauguração da AC	73
3.2.3 As versões forte, fraca e moderada da AC	75
3.2.4 A confiabilidade dos métodos da AC.....	77
3.2.5 A AC nos dias de hoje	79
3.3 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	80
3.3.1 O uso e a importância da língua materna em termos de <i>input</i> e <i>output</i>	80
3.3.2 Língua materna e língua estrangeira.....	81
3.4 A AC: DA TEORIA À APLICAÇÃO.....	81
3.4.1. Níveis de análise	83

3.4.1.1	Nível fonético-fonológico	83
3.4.1.2	Nível léxico-semântico	84
3.4.1.3	Nível morfosintático	85
3.4.1.4	Nível pragmático	86
3.4.2	Formas de usar AC no ensino	877
4 AC: SUA APLICAÇÃO CONSIDERANDO O PAR DE LÍNGUAS PORTUGUÊS / INGLÊS	93
4.1	NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO: A INTERFERÊNCIA ORTOGRÁFICA.....	94
4.2	NÍVEL LÉXICO-SEMÂNTICO: A POLISSEMIA	96
4.3	NÍVEL MORFOSSINTÁTICO: ERROS COMUNS	99
4.3.1	A formulação de frases interrogativas e negativas	99
4.3.2	O uso de <i>to</i> depois dos modais (<i>modals</i>)	100
4.3.2.1	A combinação não lícita em língua inglesa da preposição <i>for</i> e <i>to</i>	101
4.3.2.2	A dupla negação	102
4.3.2.3	O numeral <i>one</i> e o artigo <i>a(n)</i>	104
4.3.2.4	O uso em inglês do artigo definido <i>the</i> antes de nomes próprios.....	106
4.3.2.5	Diferença entre os verbos <i>say</i> e <i>tell</i> (valência)	108
4.3.2.6	Uma pessoa / <i>sobody</i> / <i>someone</i> / <i>one person</i>	109
4.3.2.7	A distinção entre <i>I think so</i> e <i>I think (that)</i>	109
4.3.2.8	Substantivos contáveis e incontáveis	110
4.3.2.9	Substantivos contáveis e incontáveis - contrastes com a língua portuguesa ..	111
4.3.2.10	Regência verbal	111
4.3.2.11	Os <i>phrasal verbs</i>	113
4.3.2.12	As colocações	116
4.4	CONDUZINDO UMA PESQUISA EXPERIMENTAL.....	117
4.4.1	Roteiro da pesquisa	117
4.4.2	A correção da tarefa	118
4.4.3	A análise dos dados	131
4.5	SOLUÇÕES DE <i>LAYOUT</i> PARA DISPOSIÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM UM ELD PARA FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO	137
4.5.1	Soluções de <i>layout</i> para itens polissêmicos	138
4.5.2	Soluções de <i>layout</i> para a problemática do verbo <i>ter</i> com significado de existência	140
4.5.3	Soluções de <i>layout</i> para a problemática do uso dos modais	140
4.5.4	Soluções de <i>layout</i> para a presença / ausência do artigo definido <i>the</i> antes de nomes próprios	141

4.5.5. Soluções de <i>layout</i> para a valência verbal	142
4.5.6. Soluções de <i>layout</i> para a problemática da distinção entre <i>person / people / somebody / someone</i>	144
4.5.7. Soluções de <i>layout</i> para o tratamento de padrões colocacionais	145
4.5.8. Soluções de <i>layout</i> para o tratamento dos <i>phrasal verbs</i>	164
5 O USO DE ROMANISMOS NAS DEFINIÇÕES	166
5.1 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE O PERFIL DE USUÁRIO DO APRENDIZ BRASILEIRO DE INGLÊS	166
5.2 MAS POR QUE NÃO FORNECER SIMPLEMENTE A TRADUÇÃO (O EQUIVALENTE NA LÍNGUA MATERNA)?.....	169
5.3. BUSCA POR ROMANISMOS NO VCD	171
6 A SEMÂNTICA DE FRAMES PARA A OTIMIZAÇÃO DOS EXEMPLOS	183
6.1 O PAPEL DO EXEMPLO NOS ELDS.....	183
6.1.1 Estudos anteriores a respeito do papel do exemplo	187
6.2 A PROPOSTA.....	188
6.2.1. Os exemplos selecionados para análise	188
6.2.2. O exemplo como uma informação discreta e discriminante	189
6.2.3. Os lemas selecionados para a extração dos exemplos e o critério de seleção	189
6.3. UM BREVE HISTÓRICO DA LEXICOGRAFIA DE <i>CORPUS</i>	191
6.3.1 Os sistemas de Análise de <i>Corpus</i> (SACs)	193
6.3.2 The Sketch Engine	193
6.4 A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i>	194
6.5 A ANÁLISE DOS RESULTADOS PARA A GERAÇÃO DE EXEMPLOS MAIS ELUCIDATIVOS.....	202
6.6 SUGESTÕES DE ELABORAÇÃO DOS EXEMPLOS BASEADOS NOS ALINHAMENTOS ENCONTRADOS NO <i>CORPUS</i>	202
7 CONCLUSÃO	205

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
DICIONÁRIOS CITADOS	217
SITES DA INTERNET	217
ANEXO 1 - Tarefa Para Aprendizes De Inglês Como Língua Estrangeira	219
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	222

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 O inglês como língua global

Crystal é bastante categórico ao afirmar que “o inglês é uma língua global”¹ (CRYSTAL, 2003, p. 1). No entanto, compreender a profundidade de uma asserção tão impactante requer uma análise mais profunda da língua inglesa, que aborde não somente sua representatividade no contexto sócio/político/cultural da atualidade como também seus aspectos históricos, quantitativos e as principais características do idioma propriamente dito.

1.1.2 A origem da língua inglesa

O inglês é uma língua germânica ocidental que se desenvolveu nos reinos anglo-saxões da Inglaterra e que, em pouco tempo, se espalhou-se pelo sudeste da Escócia graças à influência do reino anglicano medieval. Historicamente, o inglês se originou da fusão entre línguas e dialetos, denominados coletivamente de inglês arcaico [*Old English*], que foram portados à Grã-Bretanha pelos anglo-saxões no começo do século V. Posteriormente, por meio das invasões vikings, o idioma foi influenciado pela língua nórdica arcaica [*Old Norse language*]. Com a conquista normanda no século XI, o inglês arcaico transformou-se no que, hoje, se conhece como inglês medieval, tomando como empréstimo muito do vocabulário e das convenções de ortografia da língua normanda (anglo-francês)². Já o inglês moderno surgiu como consequência da “grande mudança vocálica” [*Great Vowel Shift*], que teve início na

¹ [*English is a global language*].

² Para Crystal (2003, p. 8), o resultado dessa adoção de empréstimos é que, “do ponto de vista lexical, o inglês é uma língua muito mais românica do que germânica”. Esse fato tem consequências importantes esta dissertação, uma vez que repercute diretamente no desenho do perfil do pretense usuário da obra lexicográfica (ver mais detalhadamente em 5.1.).

Inglaterra do século XV e que até hoje adota empréstimos e cria neologismos³ (HAMEL 2006, p. 2245; HOWATT; WIDDOWSON 2004, p. 127).

Em decorrência da influência militar, econômica, científica, política e cultural da Grã-Bretanha e do Reino Unido, durante os séculos XVIII, XIX e início do século XX, e dos Estados Unidos desde meados do século XX, o inglês tornou-se a “língua franca”⁴ em muitas partes do mundo (SCHNEIDER 2007, p. 116; MAZRUI; MAZRUI 1998, p. 21). Hoje ele é o terceiro idioma mais falado no mundo, em seguida do mandarim e do espanhol (LEWIS 2009).

1.1.3 A importância da língua inglesa: a aquisição do status de língua global

O inglês moderno, muitas vezes descrito como a “primeira língua franca global” (CRYSTAL 2003, p. 1), é a “língua dominante” no mundo e é também considerada a língua internacional das comunicações, das ciências, dos negócios, da aviação, do entretenimento e da diplomacia. Como já brevemente mencionado, a projeção do idioma para além dos limites das ilhas britânicas teve início com o crescimento do império britânico, quando, a princípios do século XIX, alavancada pela Revolução Industrial e pela expansão do colonialismo, a Inglaterra se tornou o país líder mundial da indústria e do comércio. No final do mesmo século, a população dos Estados Unidos (aproximadamente 100 milhões de pessoas) era superior a de qualquer país do oeste europeu, e a sua economia, a mais produtiva e a que mais crescia no mundo (CRYSTAL 2003, p. 10). Como consequência, o inglês começara a adquirir o status de língua global. Durante o século XX, a forte presença do idioma se manteve no

³ Esse fato também apresenta consequências importantes para esta dissertação uma vez que há uma criação constante de neologismos de origem latina em língua inglesa. Para atestar essa asserção, foi consultado o site da *Birmingham City University*, que fornece uma série de listas, divididas por ano, contendo os neologismos registrados em inglês. Alguns exemplos de neologismos derivados do latim são: *proprietor-free*, *accommodative* (1994); *alphabetism*, *eco-chic* (1997); *iconomania*, *mini-atomic* (2000); *terror-resistant*, *semi-immortality* (2007).

⁴ Entende-se por “língua franca” uma língua usada como forma de comunicação entre dois ou mais grupos que possuem diferentes idiomas como língua materna. Pode ser tanto uma língua padrão [*standard language*], como, por exemplo, o inglês e o francês, frequentemente referidos como as línguas internacionais da diplomacia, quanto uma língua híbrida [*pidgin*], como é o caso do melanesiano, amplamente usado no sul do Pacífico. O termo “língua franca” foi empregado pela primeira vez como referência a uma língua híbrida baseada no francês e no italiano, que se desenvolveu no Mediterrâneo (Encyclopaedia Britannica, 2010, s.v. *lingua franca*). No dicionário de linguística e fonética de Crystal (1988, s.v. *língua franca*) é possível encontrar a seguinte definição: “Expressão usada na sociolinguística, e muitas vezes no vocabulário cotidiano, indicando uma língua auxiliar usada para permitir que grupos de pessoas que falam línguas nativas diferentes possam estabelecer uma comunicação de rotina. O inglês é a língua franca mais famosa do mundo, seguido do francês, mas outras línguas também são muito usadas. Na África Oriental, por exemplo, o suaíli é uma língua franca; em muitas partes da África Ocidental, o haúça é usado com tal função.”

cenário global por meio da supremacia econômica da nova superpotência americana. O poderio político-militar dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial e a marcante influência econômica e cultural resultante desse evento acabaram por deslocar o francês dos meios diplomáticos e solidificar o inglês na posição de padrão das comunicações internacionais. Para Crystal (2003, p. 7), a condição para uma língua adquirir o status de global é uma consequência do poder exercido pelas nações que a têm como idioma oficial. De acordo com o autor (CRYSTAL 2003, *ibid*): “There is the closest of links between language dominance and economic, technological, and cultural power [...] Without a strong power-base, of whatever kind, no language can make progress as an international medium of communication”. Crystal (2003, p. 10) complementa ressaltando que “The language behind the US dollar was English”.

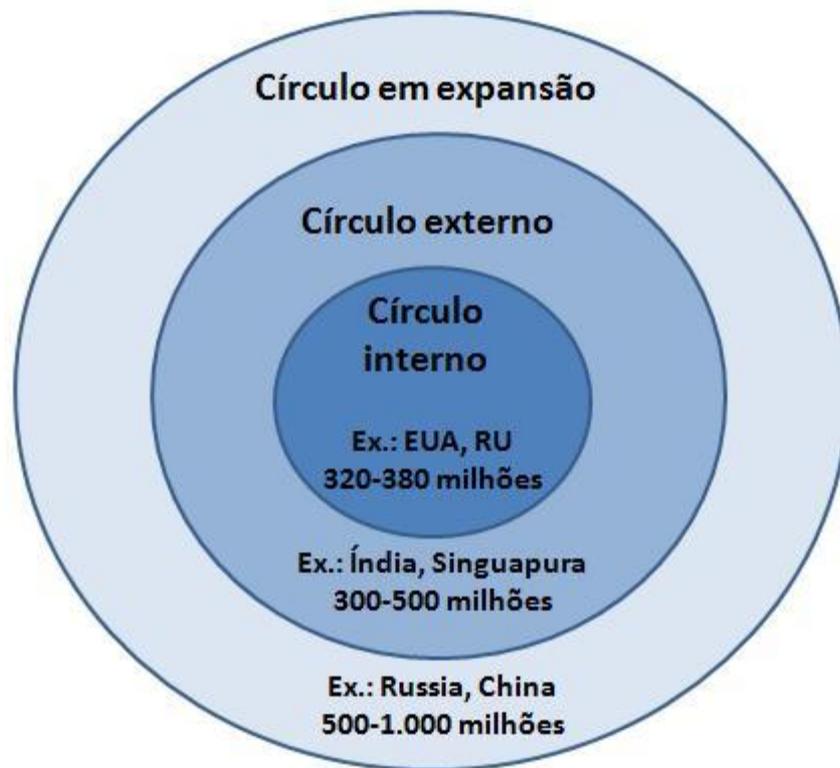
Atualmente, no que diz respeito a algumas profissões e áreas do conhecimento, como é o caso da medicina e da computação, a proficiência em língua inglesa é fundamental. Como consequência, estima-se que mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo possuam, no mínimo, um nível básico de conhecimento do idioma. Além disso, o inglês configura-se como uma das seis línguas oficiais das Nações Unidas.

1.1.4 A distribuição geográfica da língua inglesa

Como já mencionado, o inglês é o terceiro idioma mais falado no mundo. Além disso, é a língua materna de aproximadamente 375 milhões de pessoas. Entretanto, quando a equação “falantes nativos + falantes não nativos” é levada em consideração, o inglês é, possivelmente, o idioma mais falado no mundo. Segundo Crystal (2003, p. 19), o número de falantes não nativos de inglês supera hoje o número de falantes nativos, em uma proporção de 3 para 1.

Com o intuito de sintetizar o processo de disseminação do inglês ao redor do mundo, Crystal (2003, p. 60) cita o linguista estadunidense Braj Kachru, que apresenta um esquema de três círculos concêntricos (Figura 1) para representar as diferentes formas pelas quais o idioma tem sido adquirido e utilizado.

Figura 1 - Círculos concêntricos de Kachru



Fonte: Crystal (2003, p.60).

Na figura: 1) O “círculo interno” [*inner circle*] se refere às bases tradicionais do inglês, onde o idioma configura-se como a primeira língua da população - isso inclui países como os Estados Unidos da América (EUA), o Reino Unido (RU), a Irlanda, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia. 2) O “círculo externo ou estendido” [*outer or extended circle*] compreende as etapas iniciais da disseminação do inglês em contextos nos quais o idioma não se configura como língua nativa da população, mas onde se tornou parte das mais importantes instituições nacionais e exerce um papel importante como segunda língua em um cenário multilinguístico. Nesse contexto, encontramos, por exemplo, a Singapura, a Índia, o Malauí, entre outros 50 territórios. 3) O “círculo em expansão” [*expanding circle*] engloba aquelas nações que reconhecem a importância do inglês como língua, apesar de não possuírem um histórico de colonização pelos membros do círculo interno e de não terem atribuído ao idioma

nenhum status administrativo. Nessa lista estão incluídos a China, o Japão, a Grécia, a Polônia e muito provavelmente o Brasil - nesses países o inglês é ensinado como língua estrangeira⁵.

1.1.5 Por que o inglês é considerado uma língua global?

A busca por informação aliada à necessidade de comunicação em nível mundial fez com que o inglês fosse promovido de língua dos povos americano, britânico, irlandês, australiano, neozelandês, canadense, caribenho e sul-africano à língua internacional. Enquanto o português é atualmente falado em oito países por cerca de 195 milhões de pessoas, o inglês é a língua materna de quase 400 milhões de pessoas e é falado, em todos os continentes, por cerca de 800 milhões de pessoas (TODD; HANCOCK 1986, p. IV). De acordo com Crystal (2003, p. 61): “More radical estimates, which include speakers with a lower level of language fluency and awareness, have suggested that the overall total is these days well in excess of 1,000 million”.

O inglês é atualmente a língua estrangeira mais ensinada no mundo e a mais estudada na União Europeia. Uma pesquisa realizada pelo Eurobarometer⁶ em 2006 mostrou que 89% das crianças em idade escolar dessa comunidade estudam inglês. Essa porcentagem é bastante significativa, uma vez que o idioma que ficou em segundo lugar na pesquisa, o francês, é estudado por apenas 32% das crianças. Ainda com relação à mesma pesquisa, quando a utilidade do aprendizado de uma língua estrangeira é levada em consideração, o inglês ficou com 68% da preferência dos entrevistados, seguido do francês, com 25%. Mesmo entre os países da União Europeia que não possuem o inglês como idioma oficial, é surpreendente, em termos quantitativos, o número de pessoas capazes de manter uma conversa em língua inglesa – 85% na Suíça, 83% na Dinamarca, 79% na Holanda, 66% em Luxemburgo e mais de 50% em países como Finlândia, Eslovênia, Áustria, Bélgica e Alemanha.

⁵ De acordo com os Referenciais do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2009), o termo “línguas adicionais” poderia ser o mais adequado para designar o ensino de língua inglesa no Brasil. Isso porque esse termo considera que as línguas estudadas na escola sejam um acréscimo ao repertório do aluno, além de levar em conta, na sociedade atual onde existem pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, a dificuldade de identificar quem seriam nativos e estrangeiros. No entanto, na presente dissertação, para fazer referência à língua inglesa, usaremos a terminologia utilizada pela maioria dos autores citados neste trabalho: “língua estrangeira” [*foreign language*].

⁶ Eurobarometer é uma série de pesquisas realizadas regularmente, desde 1973, em nome da Comissão Europeia. Os resultados são a expedição de relatórios da opinião pública a respeito de assuntos de interesse entre os membros da União Europeia.

Ademais, o inglês configura-se como a língua mais comumente usada na ciência. Há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo, 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da internet sejam em inglês.

Ao assumir este papel de língua global, o inglês tornou-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais. Atualmente, o idioma é reconhecido, de forma inquestionável, como a língua mais importante a ser adquirida na comunidade internacional. Para Crystal (2003, p. 12), esse fato é incontestável e parece ser irreversível, uma vez que, ainda que idiomas como o mandarim estejam galgando um espaço importante no cenário mundial, o lugar conquistado pela língua inglesa não tende a retroceder.

Não é novidade que o inglês se tornou o meio de comunicação por excelência tanto do mundo científico como do mundo de negócios. Prova disso é que, já em 1981, no prefácio ao *Webster's Third New International Dictionary*, Gove afirmava:

It is now fairly clear that before the twentieth century is over every community of the world will have learned how to communicate with all the rest of humanity. In this process of intercommunication the English language has already become the most important language on earth. (GOVE 1981, p. 5).

Sobre o mesmo aspecto, Crystal (2003, p. 3) acrescentou: “As English becomes the chief means of communication between nations, it is crucial to ensure that it is taught accurately and efficiently”.

Uma pesquisa (GRADDOL, 2000) divulgada pelo Reino Unido, que prevê o apogeu do inglês no mundo, revela que, até o ano 2015, a maioria da população já saberá falar inglês ou estará estudando a língua. Estima-se que pelo menos 1 bilhão de pessoas estejam estudando inglês hoje no mundo. Esse estudo do Conselho Britânico prevê que nos próximos dez anos 2 bilhões de pessoas vão começar a aprender inglês e 3 bilhões já saberão falar a língua - calcula-se que o mundo terá 7,5 bilhões de habitantes em 2015. Muitos governos estão introduzindo o ensino do inglês por razões utilitárias. As línguas nativas de países como Malásia e Sri Lanka frequentemente são vistas como sinônimo de sua independência e, como tais, são fortemente protegidas. Mas, para os habitantes desses países possam competir no mercado de trabalho, o ensino do inglês vem sendo fortemente promovido desde a idade pré-escolar (GRADDOL, 2000).

1.1.6 O Ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil

1.1.6.1 Breve história do ensino de inglês no Brasil

A relação entre Inglaterra e Brasil é tão antiga que se mistura com a própria história do nosso país (NOGUEIRA 2007, p. 19). Segundo Freyre (1977, p. 46), “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil”.

O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa (NOGUEIRA 2007, p. 19). Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. O texto do decreto diz o seguinte:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, com aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa. (OLIVEIRA 1999, *apud* Nogueira 2007, p. 20)

Inicialmente, o ensino de inglês no Brasil teve uma utilidade eminentemente prática, visando capacitar os profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho da época e responder às necessidades de desenvolvimento do país, alavancadas pelas relações comerciais com nações estrangeiras, principalmente com a Inglaterra. Desde então, o Estado Brasileiro vem mantendo sua determinação em incluir de forma obrigatória o ensino da língua inglesa no currículo das escolas públicas.

Posteriormente, o ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso na década de 1930, graças às tensões políticas mundiais que acabaram por culminar na Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, a “difusão da língua inglesa no Brasil passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha” (SCHÜTZ 1999). Nessa mesma época, a Inglaterra perdia a primeira posição no mercado brasileiro e “o capital norte-americano começou a ampliar seu raio de ação e a deslocar a posição britânica tanto no comércio exterior como nos investimentos diretos em atividades produtivas no Brasil” (MOURA, *apud* Nogueira 2007, p. 22).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu a obrigatoriedade parcial do ensino de uma língua estrangeira moderna para o primeiro grau, cuja escolha ficaria a critério da escola, mas recomenda a inclusão da língua “onde e quando o estabelecimento tenha condições de ministrá-las com eficiência” (CHAGAS 1980, *apud* Nogueira 2007, p. 23). No período seguinte, na época da ditadura militar (1964-1985), a educação teve como foco principal o desenvolvimento de competências técnicas como forma de preparo para a industrialização e para o comércio internacional. Segundo Bohn (2003, p. 162), o ensino de língua estrangeira na escola pública assumiu, portanto, uma forma meramente “instrumental” associada aos critérios de produtividade e competitividade, claros referentes do crescente processo de globalização. No ano de 1975, o Parecer n.º 478/75, baseado em critérios de eficiência, justifica a não obrigatoriedade do ensino das línguas estrangeiras como componente curricular:

Não temos dúvida de que as Línguas Estrangeiras poderiam figurar no próprio núcleo-comum se outras razões não tivessem de ser consideradas. Referimo-nos principalmente à impossibilidade de que todas as escolas, em todas as regiões do país, apresentassem condições para seu ensino com um mínimo desejável de eficiência, entendendo-se como tal, pelo menos um razoável desenvolvimento dos seus objetivos instrumentais: entender o idioma falado, falar, ler e escrever. (PARECER N.º 478/75, 1975 *apud* Rahe 2006, p. 23).

Durante essa época, o Brasil presenciou também, em todo o país, o florescimento das academias particulares de inglês, muitas delas em forma de franquias. Naquele momento, uma forte tendência pró-norte-americana foi estendendo-se, fazendo com que o inglês norte-americano fosse a língua mais ensinada e procurada no Brasil, e o ensino plurilíngue fosse abandonado (PAGLIUCHI DA SILVEIRA 1999, p. 431).

Essa lei vigora até os dias de hoje e, muito embora, a oferta da língua espanhola tenha sido decretada obrigatória para o ensino médio nas escolas desde 2005 (Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005), estima-se que o inglês seja, hoje, a língua estrangeira mais ensinada no Brasil.

1.1.6.2 O inglês no Brasil hoje

Ainda que o inglês não desempenhe nenhum papel oficial no Brasil, é possível afirmar que os brasileiros estão altamente expostos à influência da língua inglesa no dia-a-dia. Isso porque o inglês está presente de forma massiva nos meios de comunicação, na cultura e no

entretenimento da nossa população. Embora não haja estatísticas oficiais, vários dados indicam que o inglês seja a língua estrangeira mais ensinada no Brasil. Esse fato se reflete, por exemplo, no número de livros didáticos vendidos, no peso das Associações de Professores de Inglês (em comparação com as Associações de outras línguas), no número de programas de formação de professores de inglês existentes no país etc.

Para Farias (2008 *apud* Gil 2009) e Varela (1999 *apud* Gil 2009), esse predomínio do inglês pode ser explicado pelo alto valor simbólico da língua, cujo domínio, na sociedade brasileira, é caracterizado como forma de ascensão social. Por exemplo, muitas pessoas acreditam que as crianças devem ter um comando adequado desse idioma como forma de acesso a melhores oportunidades de emprego. Também, por essa razão, a demanda por cursos particulares de inglês tem crescido enormemente.

Tendo em vista muitos dos aspectos mencionados, é que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituem a inclusão de uma língua estrangeira moderna na grade curricular das escolas e orientam que o idioma a ser ensinado seja escolhido de acordo com o papel que o mesmo desempenha na sociedade. “A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função desempenhada na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população” (PCNs, 1998, p. 20).

E é também nesse prisma que os PCNs reconhecem a importância do ensino da língua inglesa.

O caso típico é o papel representado pelo inglês em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final de século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como a Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades. (PCNs, 1998, p. 23).

No entanto, as pesquisas sobre a realidade do ensino de inglês, na grande maioria das escolas regulares do Brasil (tanto públicas como particulares), mostram o outro lado da moeda. Embora o inglês seja a língua mais ensinada, não é necessariamente a mais aprendida. De acordo com um artigo publicado pela revista *Veja* em 2001 (FRANÇA 2001, s.p.), muitos brasileiros estudam inglês, mas a maioria não consegue aprender. No ano passado, a empresa de comunicações americana AT&T fez uma pesquisa sobre o grau de conhecimento de inglês entre seu público potencial no Brasil, os 20% de maior poder aquisitivo. A pesquisa revelou

que nessa faixa, em que quase todos possuem diploma universitário, só 7% são capazes de “se virar” no idioma. Vinte milhões de brasileiros estudam inglês atualmente, entre crianças, adolescentes e adultos. Há 3.345 escolas de inglês registradas no país. No entanto, lamentavelmente, isso não significa que todos esses cursos sejam capazes de oferecer um aprendizado eficaz. A falta de intimidade com as línguas estrangeiras começa com o ensino deficiente das escolas. É o que mostram as estatísticas dos vestibulares. Todos os anos, cerca de 120 mil estudantes prestam o exame da Fundação Univeritária para o Vestibular (Fuvest), em São Paulo. A média dos alunos na prova de inglês é 3,5, numa escala de 1 a 10, aspecto que, possivelmente, decorra do fato de que o ensino dessa língua nas escolas brasileiras enfrenta uma série de dilemas. Celada; Rodrigues (2005, p. 4) comentam que embora a língua inglesa tenha se tornado a língua estrangeira da escola brasileira, ela está condenada a um duplo fracasso:

[...] su enseñanza se reduce a la exhibición de un extracto gramatical casi caricatural, una representación insuficiente que se exhibe como si fuera “la lengua”; y por el sentido específico que lo gramatical (como disecado y sin sentido) tiene para un brasileño, y por la exclusión que el proceso de exhibición y no de enseñanza del inglés implica, tal proceso deja una marca traumática en la relación del sujeto con las lenguas extranjeras, pues en muchos casos es el que funda tal relación, y, en la mayoría, es el único. (CELADA; RODRIGUES 2005, p. 4).

Em um artigo intitulado *The educational role and status of English in Brazil*, Bohn (2003, *apud* Berto 2009, p. 88) apresenta um panorama do ensino de língua inglesa no país. O primeiro aspecto destacado pelo autor é o ensino insatisfatório e inadequado do inglês tanto em escolas públicas quanto em particulares, nas quais não há materiais pedagógicos eficazes. Para Bohn (2003 *apud* Berto 2009, *ibid*), essa é uma das principais razões para a crescente procura por instituições especializadas no ensino de línguas estrangeiras, ainda que essa seja uma alternativa acessível apenas para uma minoria economicamente privilegiada da população brasileira.

Bohn (2003, *apud* Berto 2009, *ibid*) também discute alguns pontos da legislação brasileira no que diz respeito ao ensino da língua inglesa – os PCNs, que “insistem na noção de língua como uma prática social”, e que sugerem alguns objetivos que transcendem a visão tradicional do ensino de línguas. Por exemplo, o documento recomenda que o ensino de inglês no Brasil tenha como foco “uma compreensão global” (BOHN, *apud* Berto 2009, *ibid*). Entretanto, segundo o autor (BOHN, *apud* Berto 2009, *ibid*), diferentemente do que está postulado nos documentos dos PCNs, o ensino desse idioma continua baseando-se em noções

antiquadas do conhecimento linguístico [*old notions of linguistic knowledge*] e em definições tradicionais da língua [*traditional definitions of language*] (BOHN 2003, *apud* Berto 2009, p. 89). Em razão dos problemas contínuos em relação ao ensino de inglês no Brasil, Bohn sugere:

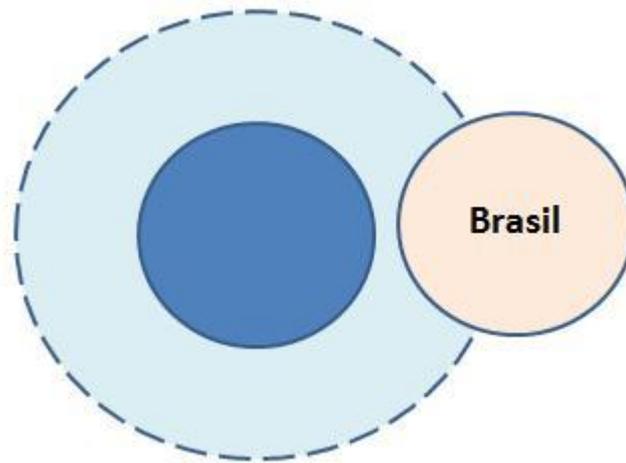
Teacher education can best prepare language teaching professionals by developing their ability to engage in dialogue instead of instruction; to produce meaning instead of translating; to amalgamate FL and mother tongue instead of contrasting; to work in companionship instead of determining knowledge to be memorized. With this flexibility and unpredictability, teaching and learning may become a worthwhile, attractive and adventurous experience. (BOHN 2003, *apud* Berto 2009, p. 89)

Friedrich (2001, *apud* Fragozo 2009, p. 110) também aborda alguns aspectos do ensino de inglês no Brasil. Entretanto, enquanto Bohn (2003, *apud* Berto 2009, *ibid*) apenas traça um panorama, a autora salienta a dificuldade em avaliar o ensino de língua inglesa no país, uma vez que a presença e, conseqüentemente, a influência do idioma não é uniforme em todo o nosso território. Segundo as palavras da autora (FRIEDRICH 2001, *apud* Fragozo 2009, *ibid*), é como se o Brasil reunisse, sob o mesmo teto, diversos países - um desenvolvido, um em desenvolvimento e um subdesenvolvido⁷. Sendo assim, qualquer estudo linguístico a respeito do nosso país deve ser muito cuidadoso, uma vez que a realidade do Sul pode ser completamente distinta da do Norte, por exemplo.

Com base nessas reflexões, Friedrich (2001, *apud* Fragozo 2009, *ibid*) propõe uma espécie de revisão dos três círculos da língua inglesa propostos por Kachru, de maneira a ilustrar, por meio de um esquema semelhante, a situação do Brasil. Ainda que a autora considere o modelo de Kachru uma forma prática de analisar a língua, ela sugere que o Brasil não está inserido completamente no círculo em expansão, já que, ainda que o inglês seja uma realidade no país, apenas uma minoria tem o devido contato com o idioma. A Figura 2, a seguir, ilustra o esquema proposto por Friedrich (2001, *apud* Fragozo 2009, *ibid*).

⁷ [Brazil has several countries within one, and has a developed, a developing and an underdeveloped nation all under one roof].

Figura 2 - Círculos concêntricos de Friedrich



Fonte: Friedrich (2001, *apud* Fragozo 2009, p. 110).

Além do que foi exposto acima, cabe ressaltar que, de acordo com Santos (2001 *apud* De Souza, 2010), para entender a magnitude do problema do ensino de inglês no Brasil, não devemos descartar as inúmeras dificuldades existentes na parte estrutural das instituições de ensino, como, por exemplo, a falta de professores qualificados e que realmente dominem a língua, os materiais didáticos não apropriados (ou até mesmo inexistentes no caso de algumas escolas públicas), a metodologia antiga e inadequada, tanto nas escolas particulares como nas públicas, com uma ênfase maior para o sistema público, que tem sido ignorado constantemente pelas autoridades estaduais e municipais. Lamentavelmente, apesar das leis e reformas, o ensino de inglês nas redes de escolas de ensino fundamental/médio, até os dias de hoje, “parece ter ficado encalhado no método de tradução e gramática do início do século” (SCHÜTZ, 2012).

1.1.6.3 Breve história dos materiais didáticos (MDs) de língua inglesa no Brasil

O que veremos a seguir é um breve apanhado histórico baseado em um panorama rico em detalhes traçado por Nogueira (2007, p. 19-29) sobre esse particular.

Em várias sociedades atuais, os materiais didáticos (MDs) são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos difundidos pelas instituições educacionais (NOGUEIRA 2007, p. 24). Esse é o caso da sociedade brasileira, na qual a

importância do MD aumenta ainda mais devido à precária situação educacional no país, que faz com que esse tipo de material “acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, ‘o que’ se ensina e ‘como’ se ensina o que se ensina” (LAJOLO 1996 *apud* NOGUEIRA 2007 *ibid*). A fim de compreender de que forma os MDs em geral, especialmente os de língua inglesa, adquiriram a importância e o status que sustentam nos dias de hoje, faz-se necessária uma análise histórica do seu uso no Brasil.

De acordo com Nogueira (2007, *ibid*), os primeiros sistemas de ensino instituídos no Brasil foram os dos jesuítas, que exerceram o monopólio na educação brasileira do século XVI ao XVIII. No período que compreende essa época, os livros que entravam no país provinham da Europa e eram escritos em latim. No entanto, uma vez que nem todos os religiosos dominavam o latim, surgiu a necessidade da solicitação de livros em outras línguas. Segundo Castro (2005, *apud* NOGUEIRA *ibid*), em 1593, o padre João Vicente Yate encomendou livros a Lisboa em idiomas que não o latim – majoritariamente em inglês e espanhol. Segundo Nogueira (2007, p. 26), essa, possivelmente, tenha sido a primeira vez que um MD em inglês, porém não de inglês, foi trazido ao Brasil.

Ainda segundo Nogueira (2007, *ibid*), uma vez que o Brasil não dispunha das condições e técnicas para produzir os livros localmente e os livros europeus eram bastante respeitados e prestigiosos entre os intelectuais, a importação desse tipo de material permaneceu até o século XIX.

A partir desse século, o país começou a superar as dificuldades de produzir os MDs, e, como consequência, os primeiros exemplares didáticos passaram a ser impressos em território nacional. Em Camargo e Moraes (1993, p.31 *apud* NOGUEIRA, 2007, *ibid*) é mencionada, como exemplo, a gramática “Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras”, de Manuel Freitas, publicada em 1820 – o primeiro MD de inglês produzido no Brasil.

Somente no fim do século XIX, o MD começa a ser visto como uma fonte potencial de lucros. Ainda assim, nesse período, poucos títulos didáticos eram publicados no país, e a maioria deles era basicamente voltada para o ensino e aprendizado de história do Brasil, matemática e língua portuguesa. Após um período de 40 anos foi possível constatar um aumento significativo no número de títulos publicados em território nacional. No entanto, esse aumento não foi percebido no que diz respeito aos MDs de inglês, que continuaram a ser, na sua maioria, importados, principalmente da Inglaterra, de modo especial após o Decreto n.º

20.833, de 21 de dezembro de 1931, que instituiu o “método direto” como o método oficial de ensino de línguas estrangeiras (NOGUEIRA 2007, p. 28).

Somente na década de sessenta, em função da ampliação do número de escolas e da democratização do ensino, foi possível notar uma expansão verdadeiramente significativa na produção de MDs nacionais. E é em meio a esse contexto que os MDs de inglês “passam a ser escritos por autores nacionais, editados e impressos no Brasil de forma mais massificada” (NOGUEIRA 2007, p. 28).

Naturalmente, a partir dessa década, as escolas passam a poder optar entre o uso de MDs nacionais ou importados. O Quadro 1, a seguir, sintetiza alguns dos argumentos expostos por Nogueira (2007, *ibid*) a respeito das razões pelas quais algumas escolas preferiam os MDs nacionais e outras os MDs importados.

Quadro 1 - MDs brasileiros X MDs importados

Vantagens dos MDs brasileiros	Vantagens dos MDs importados
1) Facilidade de acesso ao material em função da oferta direta das editoras.	1) O fato dos autores serem falantes nativos da língua alvo.
2) Variedade de títulos para escolha.	2) Normalmente, esses MDs exploram aspectos culturais de países de língua inglesa.
3) Adequação desses materiais didáticos ao perfil do aluno e do sistema educacional brasileiro ⁸ .	3) Vários desses MDs preparam os estudantes para exames internacionais.
4) Preços mais acessíveis.	4) Alguns desses, além de possuírem uma excelente qualidade gráfica, também levam em conta os PCNs.

Fonte: autoria própria, baseado em Nogueira (2007, p. 28).

Da mesma forma, não há, até hoje, um consenso entre as instituições de ensino brasileiras sobre que tipo de MD de inglês⁹ (brasileiro ou importado) seria mais adequado a nossa realidade educacional.

⁸ Esse aspecto será discutido com um maior detalhamento ao longo dessa dissertação.

De qualquer maneira, é possível afirmar que, atualmente, existe no Brasil uma consciência clara da necessidade de aprimorar e ampliar o ensino/aprendizagem da língua inglesa e que esse aprimoramento passa pela elaboração de MDs que se adaptem ao perfil do nosso aprendiz de inglês, assegurando, dessa forma, uma otimização no seu aprendizado e na sua proficiência em língua inglesa.

1.2 INTRODUÇÃO

De acordo com Swanepoel (2001, p. 161), os lexicógrafos de língua inglesa respondem a uma imensa demanda internacional de ensino e aprendizado de inglês, suprindo o mercado com uma ampla gama de obras lexicográficas para auxiliar na aquisição de inglês como língua estrangeira (ILE). Ainda segundo o autor (SWANEPOEL 2001, *ibid*) tal fato converte o mercado lexicográfico de ILE no mais competitivo do mundo (cf. RUNDELL, 2008). Em função da forte competição existente entre os compiladores de dicionários, as editoras sentem-se constantemente pressionadas a gerar produtos inovadores baseados em uma pesquisa de pretense usuário, que foque na descrição de “que tipo de usuários usa que tipo de dicionários para obter que tipo de informação em quais contextos” (HARTMANN 1999, *apud* SWANEPOEL 2001, p. 165).

De fato, nos últimos 30 anos, os dicionários, que representam uma importante ferramenta para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, começaram a refletir uma preocupação especial em suprir de forma adequada as necessidades do usuário aprendiz (cf. RUNDELL 2008; DURAN e XATARA, 2007). Na prática, isso significa que as decisões editoriais são influenciadas pelo entendimento das necessidades e do grau de proficiência do pretense usuário do dicionário (cf. ATKINS e RUNDELL, 2008).

No entanto, no que diz respeito aos dicionários para ensino e aprendizagem de ILE, possivelmente por razões comerciais, o perfil de pretense usuário é traçado de uma forma bastante genérica. Em outras palavras, os dicionários são destinados a qualquer indivíduo que se encontre no processo de aprendizagem de ILE, independentemente de sua nacionalidade e/ou língua materna. Esse é um aspecto importante para a metalexigrafia e que irá nortear o conteúdo da presente dissertação.

⁹ Cabe ressaltar que, a partir deste momento, a presente dissertação lidará com a lexicografia pedagógica, mais especificamente com os dicionários de aprendizes de inglês, que se inserem na categoria materiais didáticos.

1.2.1 O papel da língua materna no aprendizado de línguas estrangeiras

Não há nada de novo em afirmar que a língua materna influencia fortemente na forma com a qual uma língua estrangeira é aprendida e usada – como evidenciam pesquisadores como Kellerman (1984), Kellerman e Sharwood Smith (1986), Odlin (1989). Os pioneiros da teoria da análise contrastiva acreditavam que, por meio da comparação entre um par de línguas (língua materna e língua estrangeira), era possível prever as dificuldades no aprendizado da língua estrangeira.

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. (LADO, 1957, p. 2).

A despeito de todas as críticas feitas em relação à teoria de Lado (1957), o autor tinha certa razão. Línguas correlatas geralmente possuem aspectos em comum que podem dar uma grande vantagem aos aprendizes. Por outro lado, sempre que as línguas possuem menos aspectos em comum, os aprendizes precisam começar o estudo do zero (SWAN, 1997, s.p.). Na prática, isso significa, por exemplo, que brasileiros e alemães não compartilham as mesmas dificuldades no processo de aprendizagem de inglês (independentemente de alguns itens intrinsecamente difíceis da língua inglesa). De acordo com Swan (1997, s.p.), diferenças como essas são expressas claramente quando: 1) o aprendiz adquire novo vocabulário; 2) o aprendiz tenta se recordar e usar o vocabulário previamente adquirido; e 3) o aprendiz tenta construir uma palavra ou expressão complexa que ainda não internalizou como unidade.

Embora haja um número crescente de pesquisas a respeito do papel da língua materna no processo de aprendizado de língua estrangeira, poucas dessas pesquisas aplicam seus resultados diretamente ao campo da lexicografia.

1.2.2 Mas de que forma o que foi exposto se relaciona com a lexicografia de língua estrangeira?

A resposta é simples. Não se pode falar em atender adequadamente às necessidades do usuário aprendiz em uma obra lexicográfica sem levar em consideração a sua nacionalidade e

língua materna, uma vez que esses dois aspectos irão refletir no seu nível de proficiência e em algumas das dificuldades que serão experienciadas na aquisição da língua inglesa. Os aspectos mencionados definirão, entre outras coisas: 1) o que os aprendizes esperam dos dicionários; 2) quais são suas preferências; 3) quais dificuldades eles irão experienciar ao tentar acessar informações relevantes nos dicionários; e, por fim, 4) quais princípios devem guiar os lexicógrafos interessados em desenvolver um dicionário (por exemplo, o uso de um tipo/formato específico de definição, o uso de um vocabulário controlado de definidores (VCD), o uso de exemplos específicos, bem como seus tipos/formatos, as ilustrações, o design da estrutura de acesso) (cf. HERBEST 1999). Levando tudo isso em consideração, fica evidente que traçar um perfil genérico de pretense usuário (i.e., aprendizes de inglês) para um dicionário de aprendizes de inglês produz um efeito negativo na “qualidade funcional¹⁰” [*functional quality*] da obra lexicográfica.

1.2.3 Traçando o perfil do aprendiz brasileiro

Uma pesquisa recente lançada pela *Business English Index report*, a respeito do nível de proficiência de ILE da população de diversos países, revelou que, de acordo com o Índice de Proficiência em Inglês, o Brasil está no 46º lugar de uma lista que inclui 54 países avaliados. Com esse resultado, o Brasil está situado na categoria “muito baixo” [*very low*] no que diz respeito ao grau de proficiência da população. Isso significa que, ainda que a lexicografia de língua inglesa esteja entre as melhores do mundo, nós, lamentavelmente, não atingimos o nível de proficiência do pretense usuário dos “Quatro Grandes” [*Big Four*] dicionários (Oxford Advanced, Longman Contemporary, HarperCollins Cobuild and Cambridge International). Em outras palavras, ainda que os “Quatro Grandes” sejam excelentes obras, os brasileiros têm dificuldades em encontrar, compreender e integrar as informações relevantes desses dicionários em tarefas de recepção, produção e aquisição de vocabulário. Embora os aprendizes com um alto grau de proficiência geralmente obtenham resultados satisfatórios em tarefas de ILE, independentemente do tipo ou da qualidade de seu suporte lexicográfico, os com um baixo nível de proficiência, como é o caso da maioria dos

¹⁰ Para o conceito de qualidade funcional c.f. Swanepoel 2001.

brasileiros aprendizes de inglês, ficam desamparados com a falta de um suporte lexicográfico mais específico.

1.2.4 Então, que tipo de suporte lexicográfico seria capaz de auxiliar o aprendiz brasileiro?

Até o presente momento a resposta é: não sabemos. Isso porque são escassas as pesquisas feitas sobre esse particular até agora. O que sabemos é que, no Brasil, normalmente, o processo de aprendizado incorpora algum grau de uso da língua materna. Esse aspecto poderia, então, justificar o uso de dicionários bilíngues no processo de aquisição de uma língua estrangeira. De fato, segundo Kernerman (1994, 1996), os dicionários bilíngues são dicionários de aprendizes via de regra. Além disso, por meio de uma pesquisa envolvendo sete países, Atkins e Knowels (1990) descobriram que o número de aprendizes que usa dicionários bilíngues é superior ao dos que usam dicionários monolíngues de aprendizes. No entanto, dicionários bilíngues devem ser evitados pelos aprendizes, uma vez que estas não são obras pedagógicas e, também de acordo com Kernerman (1996, p. 408), “só encorajam o uso do Método Indireto de Tradução no ensino de língua estrangeira”, o que definitivamente não é o objetivo do sistema educacional brasileiro.

Sendo assim, a proposta da presente dissertação é desenvolver estratégias em direção do que poderá ser visto como o desenvolvimento de uma alternativa para os dicionários de aprendizes monolíngues tradicionais e para os dicionários bilíngues. A ideia é traçar alguns princípios para o desenvolvimento de um dicionário de aprendizes de inglês parcialmente bilíngue, no sentido de que essa obra lexicográfica seria integralmente elaborada levando em consideração a língua materna do aprendiz (o português brasileiro). Esta dissertação busca, entre outros aspectos: 1) apresentar sugestões de como utilizar o suporte da língua portuguesa como mecanismo heurístico na consulta de um dicionário de aprendizes de inglês – esse aspecto poderá minimizar o problema da acessibilidade de informações relevantes no dicionário; 2) estabelecer princípios norteadores para a redação dos exemplos nos dicionários de aprendizes, focando estratégias advindas da semântica de frames e levando em consideração o perfil do pretense usuário brasileiro; 3) desenvolver os princípios para o desenvolvimento de um modelo de VCD que resulte mais elucidativo para o aprendiz brasileiro.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral da presente dissertação é explorar os subsídios advindos da língua materna de um usuário falante nativo de língua portuguesa na concepção e no desenho de um dicionário de aprendizes de inglês [*English learners' dictionary*] (ELD), visando aprimorá-lo em todos seus componentes canônicos. Cabe ressaltar que o objetivo não é gerar um novo dicionário para aprendizes brasileiros, mas, sim, traçar os princípios que deverão nortear os lexicógrafos interessados em desenvolver uma obra lexicográfica para o pretense usuário brasileiro.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Sugerir maneiras de utilizar os subsídios da língua materna do pretense usuário falante de língua portuguesa como mecanismo heurístico na consulta de um ELD, almejando, dessa forma, oferecer estratégias que possam auxiliar o consulente falante nativo de língua portuguesa, que ainda se encontra em fase de consolidação de sua competência em língua inglesa, a acessar e compreender de forma eficaz as informações contidas nesse tipo de obra.
2. Propor critérios para subsidiar a redação dos exemplos de um ELD, a fim de melhorar seu poder elucidativo.
3. Discorrer sobre como as palavras inglesas de origem românica podem auxiliar na redação das paráfrases explanatórias e, conseqüentemente, otimizar seu poder elucidativo desde o ponto de vista de um aprendiz brasileiro de inglês.

1.4. HIPÓTESES

Na presente dissertação, trabalharemos com as seguintes hipóteses:

- a) Não se pode falar em atender adequadamente as necessidades do usuário aprendiz de ILE em uma obra lexicográfica sem que o perfil de pretensão usuário da obra tenha sido elaborado, levando em consideração sua língua materna.
- b) Uma análise contrastando as línguas portuguesa e inglesa é capaz de fornecer uma pista sobre quais aspectos representarão uma dificuldade para o aprendiz brasileiro.
- c) Com base nas pistas fornecidas por meio de uma análise, como a citada *ad supra*, é possível oferecer estratégias de macro e microestrutura, para que o consultante acesse e compreenda de forma eficaz as informações contidas nos ELDs.
- d) As palavras de origem românica presentes na língua inglesa são percebidas como mais familiares pelos aprendizes brasileiros e, portanto, podem configurar-se como uma importante ferramenta na redação das paráfrases explanatórias de um ELD.
- e) Subsídios advindos da lexicografia de *corpus* somados a pressupostos teóricos da semântica de frames são capazes de auxiliar os lexicógrafos na elaboração de exemplos com uma maior qualidade funcional, tendo em vista o perfil de pretensão usuário de um ELD.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada conforme o exposto a seguir.

Os capítulos dois e três correspondem aos referenciais teóricos utilizados no trabalho e os capítulos quatro, cinco, e seis estão dedicados a proposta de mecanismos de otimização para os ELDs.

Mais especificamente, no segundo capítulo, apresentamos um panorama geral sobre a lexicografia pedagógica, que inclui, além das delimitações da área, um breve histórico, a definição taxonômica do campo e os componentes canônicos dos ELDs.

O terceiro capítulo é dedicado a importância da língua materna no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Para tal, foram expostos pressupostos teóricos do método de aprendizado gramático-tradutório e da análise contrastiva.

No quarto capítulo, iniciamos fazendo uma análise contrastiva das línguas portuguesa e inglesa, separando os contrastes por nível de organização da linguagem. Nesse mesmo capítulo, descrevemos como foi realizada a nossa pesquisa experimental que visava descobrir quais aspectos da língua inglesa representariam uma dificuldade para o aprendiz brasileiro durante o seu processo de aquisição. Após avaliar os resultados do experimento, propomos soluções de *layout* e conteúdo para otimizar um ELD.

No quinto capítulo, expomos de que forma as palavras de origem românica presentes na língua inglesa podem auxiliar na redação das paráfrases explanatórias de um ELD. Nesse mesmo capítulo, usamos algumas definições e propomos a substituição de algumas palavras de origem germânica por palavras de origem românica para incrementar o poder elucidativo das paráfrases explanatórias.

No sexto capítulo, discorremos sobre o papel do exemplo na obra lexicográfica e questionamos quais métodos poderiam ser eficazes para a redação dos mesmos. A partir desses questionamentos, expomos pressupostos teóricos e metodológicos da lexicografia de *corpus* e da semântica de frames e propomos métodos de como usá-los para a geração dos exemplos nos ELDs.

Finalizando o trabalho, no capítulo sete, apresentamos os resultados obtidos e retomamos nossas hipóteses iniciais.

2 A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em grande parte devido ao processo de globalização, o ensino de idiomas apresentou um enorme crescimento no último século. Para Duran e Xatara (2007, p. 204), esse processo fomentou o desenvolvimento de todo um mercado, como pode ser constatado pela proliferação de escolas, de métodos e de ferramentas para ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ainda para essas mesmas autoras, “há cerca de 30 anos os dicionários, que sempre foram um importante acessório para o aprendiz de idiomas, começaram a refletir a preocupação em atender adequadamente as necessidades desse usuário” (DURAN; XATARA, 2007, *ibid*). A lexicografia especializada no ensino de língua estrangeira cresceu tanto que passou a ser denominada Lexicografia Pedagógica – disciplina que compreende tanto dicionários bilíngues quanto monolíngues (sobre esse particular ver item 2.12). Em outras palavras, a Lexicografia Pedagógica se difere da Lexicografia Geral¹¹ devido ao caráter específico do seu objeto de estudo e seu público-alvo. Enquanto a última se ocupa dos dicionários de um modo geral, a Lexicografia Pedagógica tem como foco o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, isto é, dicionários para aprendizes, ou dicionários escolares. Esse ramo da lexicografia se define a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido (o aprendiz de língua) e de um fim específico (a aprendizagem de língua, seja materna, seja estrangeira) (Figura 3).

¹¹ Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 47), a Lexicografia (ou Lexicografia Geral) é consensualmente definida como a arte ou técnica de compor dicionários. Nesse âmbito, o dicionário geral de língua consiste na referência primeira do fazer lexicográfico na diversificada tipologia de obras dicionarísticas (KRIEGER; FINATTO, 2004, *ibid*).

Figura 3 - Organograma das ramificações da lexicografia pedagógica



Fonte: autoria própria.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA

O surgimento dos ELDs (ver definição em 2.6.), data do período entre guerras, quando três professores de ILE – H. E. Palmer, A. S. Hornby e Michael West – decidiram iniciar um projeto. O que os professores almejavam era, não somente melhorar o padrão de ensino nas suas áreas respectivas, mas também se envolverem em projetos de pesquisa que tinham como tarefa principal o ensino de língua inglesa (JACKSON 2002, p. 129). Michael West se tornou o principal colaborador do movimento “controle de vocabulário” (MCARTHUR 1998, *apud* Jackson 2002, *ibid*), que tinha por objetivo identificar o vocabulário essencial que conduziria o aprendiz a uma competência linguística mais acelerada (WEST 1953; WEST e ENDICOTT 1935, *apud* Jackson 2002, *ibid*). Em 1938, Palmer começou a se dedicar a investigação dos padrões gramaticais das palavras, em especial dos verbos, tendo sido seguido por Hornby, em 1954. Palmer e Hornby também investigaram colocações e idiomatismos, que posteriormente

constituíram o *Idiomatic Syntactic Dictionary of English*¹² (HORNBY *et al.* 1942). Essa obra veio a ser considerada “o primeiro dicionário de aprendizes de uso geral”, inaugurando assim o que Engelberg; Lemnitzer (2004, *apud* BUGUEÑO MIRANDA; REOLON JARDIM, 2010. p. 42) chamam de “lexicografia de aprendizagem” [Lernerlexikographie], e que qualificam como “disciplina estrela” [Paradedisziplin] da lexicografia inglesa.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a editora pertencente à universidade de Oxford (*Oxford University Press*) se interessou pela obra e a republicou, em 1948, com o título *A Learner's Dictionary of Current English*. Posteriormente, em 1952, o título passou a ser *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Da terceira edição em diante (1974), o *the* foi suprimido do título e a obra passou a ser conhecida pela sigla OALD¹³ (JACKSON 2002, p. 129). Até 1978, o OALD era o único expoente do gênero no mercado. Segundo Hebert (1974, *apud* Jackson 2002, p.130), suas duas primeiras edições somadas venderam em torno de 7 milhões de cópias¹⁴. O OALD foi absoluto no mercado editorial até o ano de 1978, quando a Longman publicou o *Longman Dictionary of Contemporary English* (doravante LDOCE), editado por Paul Proctor. Segundo Rundell (2008, p. 122), o LDOCE (1978) introduziu um número considerável de inovações teóricas e de avanços tecnológicos em prol das necessidades dos usuários aprendizes. A mais importante de todas foi o uso de um “vocabulário controlado de definidores” (VCD) [*restrict defining vocabulary*], que constitui uma lista de aproximadamente 2 mil palavras usadas pelos lexicógrafos para elaborar as definições de cada entrada presente no dicionário e que são arroladas no apêndice da obra (para maiores informações ver item 2.7.). A obra de Proctor também tentou aperfeiçoar a codificação das informações gramaticais contidas no dicionário, em especial as referentes à sintaxe dos verbos. Ao passo que, para usufruir de forma eficaz das informações sobre padrões verbais contidas no OALD de Hornby, era necessário que o usuário consultasse constantemente o prefácio da obra¹⁵, o LDOCE (1978) inovou introduzindo um sistema uniforme de codificação dos verbos¹⁶, adjetivos e substantivos. Uma tabela de códigos foi introduzida no *back matter* do dicionário, de forma a facilitar a remissão. O objetivo dessa

¹² A obra foi inicialmente publicada no Japão, onde Hornby fora, em 1941, repatriado.

¹³ Oxford Advanced Learner's Dictionary (doravante OALD).

¹⁴ O OALD tem sido, desde sua primeira publicação em 1948, o dicionário de aprendizes mais vendido no mundo, ultrapassando a marca de 30 milhões de cópias nos últimos 50 anos.

¹⁵ O sistema de codificação dos padrões verbais no OALD era numérico. Basicamente eram 25 os padrões verbais, entretanto, quando somados aos subpadrões esse número crescia para 50 (JACKSON 2002, p. 131).

¹⁶ O sistema de codificação do LDOCE (1978) consistia em “letra + símbolo”. A letra deveria ser o mais mnemônica possível. Por exemplo, o “T” significava transitivo, o “I” intransitivo. Já no que diz respeito aos símbolos, cada figura correspondia a diferentes tipos de complemento. Por exemplo, Ø significava “zero” – dessa forma, “I Ø” representava um padrão genuinamente intransitivo – “1” significava substantivo ou pronome, “6” correspondia a orações com *that* [*that-clauses*], e assim por diante (JACKSON 2002, p. 131).

nova codificação era auxiliar a compreensão do usuário por meio de um sistema mais sugestivo e acessível¹⁷.

No final da década de 80, um novo dicionário de aprendizes surgiu no mercado editorial, trazendo uma série de inovações para a lexicografia pedagógica. A obra intitulada *Collins Cobuild English Dictionary* (doravante COBUILD) (1987) foi o resultado de um projeto de investigação encabeçado pelo professor britânico de língua inglesa John Sinclair¹⁸. O objetivo de seus compiladores era desenvolver um dicionário de aprendizes baseado em um *corpus* informatizado de textos¹⁹. O *corpus* utilizado pelos lexicógrafos para a elaboração da primeira edição do COBUILD (1987) dispunha de mais de 7,3 milhões de palavras extraídas de textos, somado a um *corpus* “reserva”, com mais de 13 milhões de palavras²⁰. Dentre as vantagens do uso de um *corpus* de larga escala estão a possibilidade de obter informações confiáveis a respeito da frequência das palavras em um dado idioma, bem como a de se obter dados importantes sobre como as palavras se combinam no uso real da língua. Para Jackson (2002, p. 131), o uso de um *corpus* informatizado para a compilação de um dicionário de aprendizes não foi somente inovador, mas também revolucionário. Hoje em dia, possivelmente todos os dicionários, tanto para aprendizes quanto para falantes nativos, façam uso de adventos provenientes da linguística de *corpus* para sua compilação.

A utilização de um *corpus* informatizado não foi a única inovação trazida pelo COBUILD (1987). O professor Sinclair cuidou para que todas as paráfrases explanatórias contidas na obra fossem frases completas [*full-sentence definition method*], com o intuito de que, dessa forma, o dicionário simulasse um professor direcionando a explicação referente à significação de uma dada unidade léxica a seus alunos em sala de aula. O método *full-sentence definition* segue, até os dias de hoje, sendo utilizado pelo COBUILD - atualmente em sua terceira edição. O Quadro 2 ilustra o método *full-sentence definition* em comparação com o método convencional por meio de dois verbetes extraídos do COBUILD (2003) e do OALD (2003), respectivamente.

¹⁷ Pesquisas a respeito do comportamento do usuário indicam que poucos estudantes utilizam, ou mesmo compreendem, os sistemas de codificação dos dicionários, preferindo extrair as informações gramaticais necessárias por meio dos exemplos (BÈJOINT 1981, *apud* Jackson 2002, p. 131).

¹⁸ Sinclair foi professor de língua inglesa na universidade de Birmingham (Birmingham University) na Inglaterra.

¹⁹ Collins (CO)/ Birmingham University (BU) International Language Database (ILD) (JACKSON 2002, p. 131).

²⁰ Atualmente sob o nome de *The Bank of English*, o *corpus* contém uma média de 400 milhões de palavras.

Quadro 2 - Comparação entre o método definitório convencional e o *full-sentence definition*

<p>fry 1 When you fry food, you cook it in a pan that contains hot fat or oil. <i>Fry the breadcrumbs until golden brown.</i></p> <p style="text-align: right;">COBUILD (2003, s.v. <i>detain</i>)</p>	<p>fry 1 to cook sth in hot fat or oil; to be cooked in hot fat or oil: [VN] <i>fried fish</i> [V] <i>the smell of bacon frying.</i></p> <p style="text-align: right;">OALD (2003, s.v. <i>detain</i>)</p>
--	---

Fonte: informações extraídas de COBUILD (2003, s.v. *detain*) e OALD (2003, s.v. *detain*)

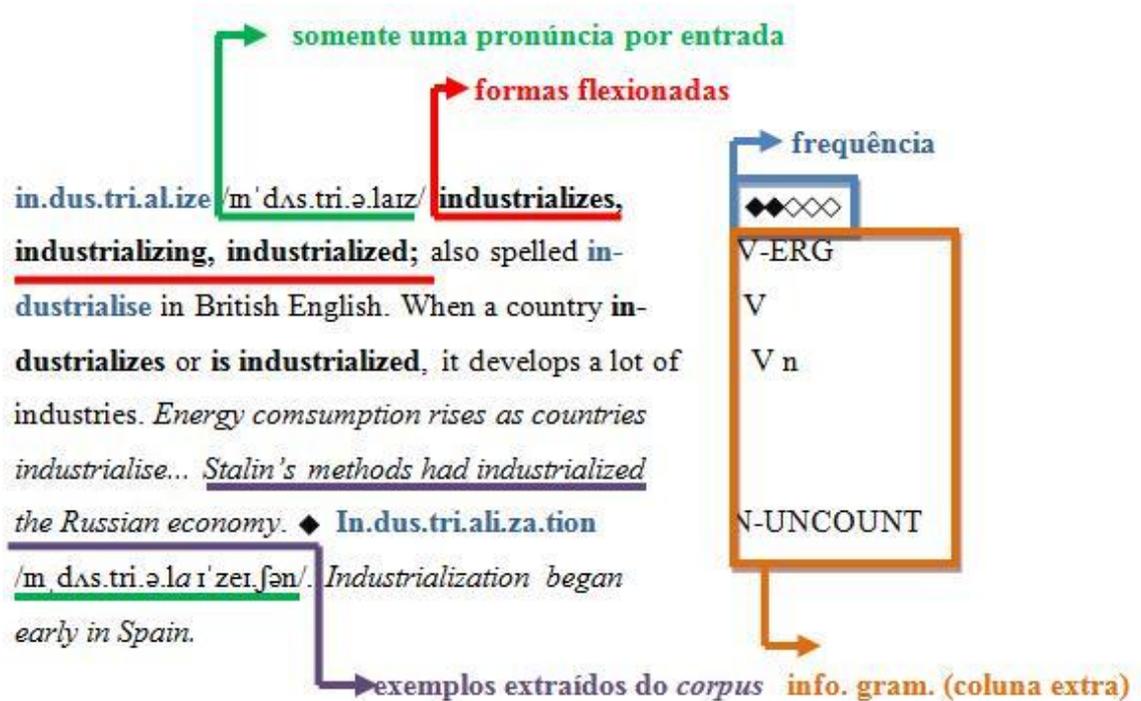
O método revolucionário do COBUILD (1987) teve uma ampla aceitação por parte dos aprendizes e segue sendo aclamado pelos críticos como um método superior, desde o ponto de vista pedagógico. Entretanto, a redação das definições em *full-sentence definition* acaba criando paráfrases explanatórias mais extensas e, como consequência imediata, reduz significativamente o número de entradas no dicionário²¹.

Outras inovações introduzidas pelo COBUILD (1987) foram: 1) a introdução de exemplos minimamente adaptados extraídos do *corpus*, com o intento de refletir a norma real da língua; 2) as informações gramaticais não são inseridas no corpo da definição, mas sim, em uma coluna extra na lateral direita da entrada (essa mesma coluna também contém informações a respeito de possíveis sinônimos e antônimos para as palavras definidas); 3) no dicionário, para cada entrada há somente uma pronúncia e as significações de cada entrada são ordenadas pelo critério de frequência²². Além disso, na entrada constam todas as suas formas flexionadas, sejam elas regulares ou irregulares. Cada significação inicia em um novo parágrafo e praticamente todas as significações dispõem, no mínimo, de um exemplo. O verbete, a seguir (Figura 4), extraído do COBUILD (2003), ilustra boa parte das inovações referidas neste parágrafo.

²¹ Se compararmos o OALD (2003) com o COBUILD (2003), tomando um intervalo lematizado que vai do verbete *ladybird* ao verbete *landslide*, podemos constatar uma diferença de 18 lemas. Enquanto o OALD (2003) arrola 79 lemas no intervalo mencionado, o COBUILD (2003) arrola 61 – uma diferença de 29,5% na densidade macroestrutural.

²² Por meio da comparação de quatro dicionários de aprendizes, dentre eles o COBUILD (2003) (COBUILD 2003, CALD 2008, LDOCE 2009 e OALD 2003) e com o auxílio de *corpora* disponíveis na internet, Oliveira (2010, p. 104) concluiu que nem sempre o critério frequência é utilizado para a ordenação das acepções nos verbetes dessas obras. Para tal análise, a autora (OLIVEIRA 2010, p. 109-12) buscou pela definição de vocábulos como *accident* e *band* nos dicionários arrolados e comparou a ordenação das acepções nesses verbetes. Para Oliveira (2010, *ibid*), fica evidente que, caso todos os dicionários analisados utilizassem como critério de ordenação das acepções a frequência, eles deveriam apresentar as acepções correlatas na mesma ordem.

Figura 4 - Verbete extraído do COBUILD (2003)



Fonte: autoria própria, informações extraídas de COBUILD (2003, s.v. *industrialize*).

O último grande dicionário de aprendizes a entrar no mercado editorial foi o *Cambridge International Dictionary of English* (1995) (doravante CIDE), editado por Paul Proctor²³. Dentre as características dessa nova obra estão: 1) cada significação principal constitui uma nova entrada acompanhada, quando apropriado, de uma palavra guia, a fim de facilitar a consulta²⁴; 2) cada padrão gramatical é ilustrado com um exemplo e os exemplos também ilustram combinações²⁵ do idioma; 3) o dicionário dedica uma atenção especial ao potencial fraseológico das palavras, por isso incluí um “Índice Fraseológico” [*Phrase Index*]. Esse índice garante um acesso mais eficaz às unidades fraseológicas. O dicionário garante que, em cada constituinte de uma possível unidade, o aprendiz encontrará uma referência à página, à coluna e ao número da linha onde a mesma é tratada no dicionário; 4) A palavra *International* no título é justificada em parte pela abordagem de diversas variantes diatópicas

²³ O mesmo Paul Proctor responsável pela primeira edição do LDOCE (1978).

²⁴ Se consultarmos no CIDE (1995) o vocábulo *house*, por exemplo, encontraremos uma série de palavras-guia, que servem para orientar o consultante na busca por diferentes significações da entrada principal – *house noun HOME*; *house noun BUSINESS*; *house noun MUSIC*; *house noun SCHOOL GROUP*; *house noun FAMILY* (CIDE, 1995, s.v. *house*).

²⁵ Ver item 4.1.3.14 da presente dissertação.

do inglês (australiano, americano e britânico) e em parte por conter uma tabela de “falsos amigos” em 16 idiomas, que inclui o japonês e o coreano; 5) o dicionário é elaborado a partir de um *corpus* de 100 milhões de palavras, *Cambridge Language Survey Corpus*, visando especialmente o aprendiz.

O mercado para obras de cunho lexicográfico pedagógico tem se mostrado bastante lucrativo para as editoras. De acordo com Rundell (2008, p. 121), o dicionário de aprendizes ocupa um dos mercados mais competitivos no mundo das publicações editoriais. Nesse amplo mercado, essas obras representam apenas uma publicação entre muitas que visam suprir as necessidades tanto dos aprendizes quanto dos professores, incluindo livros para aprendizagem autodidata, gramáticas, apostilas de cursos de língua etc. A concorrência tem funcionado como um incentivo para o aprimoramento e a inovação dos dicionários de aprendizes. Por meio da publicação de sucessivas edições, é possível perceber um claro desenvolvimento dessas obras, além de uma crescente busca por atender as necessidades dos aprendizes (cf. JACKSON 2002, p. 132). Segundo Rundell (2008, p. 122), de fato houve um aprimoramento significativo desse tipo de obra nos últimos 20 anos. Para o autor (RUNDELL 2008, *ibid*), dois fatores atestam esse otimização: 1) a descrição da língua fornecida atualmente pelos dicionários está mais próxima da norma real; 2) a apresentação dessa descrição corresponde de forma mais eficaz às necessidades e ao nível de proficiência do pretense usuário.

2.3 O DICIONÁRIO DE APRENDIZES COMO GENÓTIPO LEXICOGRÁFICO

Em Bugueño Miranda (2008, p. 91), é possível encontrar um panorama da lexicografia alemã, que combina para a sua formulação, na respectiva taxonomia, parâmetros linguísticos e de perfil de usuário. O produto desse cruzamento é um organograma, no qual uma das hastes estabelece a oposição de acordo com o número de línguas e, a continuação, de acordo com o público-alvo para qual a obra foi concebida, em outras palavras, se essa foi elaborada visando falantes nativos ou aprendizes de uma língua estrangeira. Essa interseção leva, no nó final, ao genótipo do dicionário de aprendizes. Ainda de acordo com o autor (BUGUEÑO MIRANDA 2008, p. 91), os dois primeiros traços que definem o genótipo são: 1) trata-se de um dicionário monolíngue; 2)

está cogitado para quem está aprendendo uma língua estrangeira. Levando em consideração esse tipo específico de obra lexicográfica, Jackson (2002, p. 132-44) estabelece os parâmetros básicos no desenho das mesmas a partir das funções de recepção e produção linguística. Segundo essa proposta, as necessidades de decodificação correspondem aos seguintes segmentos informativos²⁶ do programa constante de informações (PCI)²⁷: uma indicação fonético-fonológica (para o caso de palavras escutadas, mas para as quais o consulente não consegue encontrar o apropriado respaldo ortográfico), informações sobre sintaxe, informações sobre restrições de atribuição e o que, em Bugueño Miranda (2009b)²⁸, denomina-se “paráfrase explanatória”. Essa paráfrase explanatória deve estar redigida segundo um “vocabulário de definidores” (ver adiante em 2.7.). Além disso, a paráfrase deve fornecer as instruções sobre particularidades sintáticas e colocacionais do signo-lema, assim como “restrição de atribuição” (BENEDUZI; BUGUEÑO; FARIAS 2005, p. 202). Para efeitos de produção, por outro lado, Jackson (2002) salienta a importância das informações referentes à sintaxe (especialmente problemas relativos à valência), assim como padrões colocacionais e fraseologia em geral. Jackson (2002, p. 133) considera ainda que informações de tipo cultural-enciclopédicas e de frequência devem ser fornecidas ao consulente.

No estado atual da questão é possível fazer os seguintes questionamentos a respeito dos ELDs:

- a) Parece não ser possível desconsiderar na definição de um PCI para esse genótipo lexicográfico o perfil de usuário, não só no que diz respeito às demandas curriculares às quais é submetido no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, mas também em relação à sua própria língua materna.
- b) Estudos anteriores apontam para a dificuldade de se cumprir de forma eficaz em um mesmo dicionário de aprendizes as funções de decodificação e codificação (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2008, p. 1-14), sob o risco que nem todo segmento informativo constitua efetivamente uma “informação discreta e

²⁶ Um segmento informativo é um item que fornece uma instrução para o consulente (Cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2009b, p. 62).

²⁷ A microestrutura de um dicionário se divide em dois grandes blocos, comentário de forma e comentário semântico. O conjunto total dos segmentos informativos presentes nos dicionários constitui o PCI. O PCI mínimo que um dicionário de orientação semasiológica deve conter é o de uma informação sobre a ortografia e o de uma informação sobre a significação (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008, p. 7).

²⁸ Emprega-se o termo “paráfrase explanatória” e não “definição”, já que, em muitos casos, do lado direito da equação lexicográfica não há uma reescrita completamente equivalente (Cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2009a, p. 243-60).

discriminante”²⁹ (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2006, p. 115-135). Dois instrumentos lexicográficos com funções claramente diferenciadas assegurariam a natural complementaridade entre semasiologia (decodificação) e onomasiologia (codificação). O *Longman Language Activator* (2005) (doravante LLA) é um claro exemplo dessa tendência.

- c) Falta no PCI proposto por Jackson (2002) uma definição sobre a função do exemplo como segmento informativo.
- d) Faltam também parâmetros para a determinação da pertinência das informações culturais e enciclopédicas contidas no dicionário.

Para efeitos da presente dissertação, a atenção estará focada no perfil de usuário.

2.4 O DESENHO DOS COMPONENTES CANÔNICOS DE UM ELD

Segundo Rundell (2008, p. 122), o que A.S. Hornby, Michael West e H.E. Palmer realizaram foi uma ampliação das convenções estabelecidas sobre a microestrutura do dicionário por meio de um conjunto de traços motivados especificamente pelas necessidades dos aprendizes de inglês. Ainda segundo o autor (RUNDELL 2008, *ibid*), com o passar do tempo, esses traços adquiriram o status de convenção, a medida que os dicionários de aprendizes passaram a ser considerados um gênero distinto (“genótipo”, na nossa terminologia). Com base na descrição de Rundell (2008, p. 122-4) a respeito dos elementos chave que constituem esse gênero de dicionários, foi possível gerar o Quadro 3, a seguir.

²⁹ 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).

Quadro 3 - Componentes canônicos de um dicionário de aprendizes de inglês

CARACTERÍSTICAS DOS ELDs	DESCRIÇÃO/HISTÓRIA	REFLEXO NA OBRA LEXICOGRÁFICA
Controle de vocabulário	O início das pesquisas a respeito do controle de vocabulário data de 1920, quando Palmer, West e Hornby começaram a considerar a redução de vocabulário como ponto central na elaboração de um dicionário que visasse os aprendizes de inglês. Essa redução pode ser tanto em termos da própria seleção lematizada do dicionário, quanto em relação à redação das definições com palavras mais inteligíveis para os aprendizes ³⁰ .	Macroestrutura: economiza-se espaço não incluindo na seleção lematizada palavras de baixa frequência e termos altamente técnicos. Microestrutura: redação das definições de acordo com uma lista limitada de palavras “vocabulário controlado”, ou utilizando palavras e estruturas menos sofisticadas.
Informações sintáticas e gramaticais	Com o intuito de suprir as necessidades de codificação [<i>encoding needs</i>] dos aprendizes, Hornby postulou que os ELDs deveriam incluir em seu PCI informações mais detalhadas a respeito das categorias gramaticais e das preferências sintáticas das palavras.	Microestrutura: diferentemente dos dicionários monolíngues para falantes nativos, é possível encontrar nos ELDs, por meio de marcações [<i>labels</i>], um conjunto muito mais detalhado de informações gramaticais e sintáticas
O papel dos exemplos	Na tradição dos dicionários monolíngues para falantes nativos, citações e outros exemplos ilustrativos possuem um conjunto de funções claro e bem delimitado. Entretanto, Hornby, Palmer e West perceberam que para o aprendiz os exemplos desempenham um papel pedagógico importante. Por isso devem estar presentes de forma extensiva e não esporádica.	Microestrutura: os ELDs inserem exemplos em, possivelmente, todos os verbetes. Nesses exemplos geralmente estão incluídos fragmentos como artigo+adjetivo+complemento (<i>a serious illness</i>), frases abstratas infinitivas (<i>to introduce a new law</i>) e segmentos que intentam esclarecer, de alguma maneira, algo que não esteja explícito (<i>I have not an idle moment=am always busy</i>).
Fraseologia	Em 1930 Palmer e Hornby realizaram uma pesquisa a respeito de colocações e outras expressões compostas de duas ou mais palavras e constataram a presença de sequências pré-estabelecidas na fala cotidiana. Esse trabalho influenciou diretamente no desenho e no conteúdo do que veio a ser o primeiro ELD.	Microestrutura: a fraseologia segue desempenhando um papel muito importante na microestrutura dos ELDs. Como prova disso, é possível notar uma crescente preocupação em incluir o maior número possível de unidades fraseológicas nessas obras ³¹ .

Fonte: autoria própria, baseado em Rundell (2008, p. 122-4).

³⁰ O principal critério utilizado para a seleção do vocabulário definitório controlado é a frequência. No entanto, como será visto mais adiante (ver item 5.2), palavras de alta frequência nem sempre significam palavras mais inteligíveis para os aprendizes.

³¹ Embora os dicionários de aprendizes arrolem, de um modo geral, um número expressivo de unidades fraseológicas, falta, muitas vezes, um link que permita o usuário aprendiz acessar tal informação (REOLON JARDIM 2009).

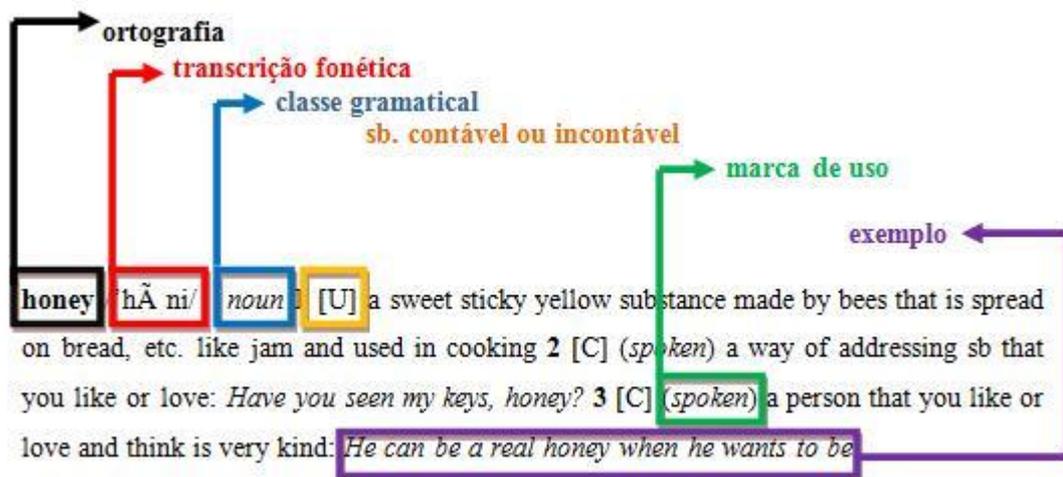
2.5 O USO DOS ELDS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, espera-se que o aprendiz, em um dado momento, sinta a necessidade de buscar em obras monolíngues os subsídios necessários para fins de recepção [*decoding*] e produção [*encoding*] em língua estrangeira. Na categoria “obras monolíngues”, os ELDs possivelmente se configuram como a principal fonte de consulta de aprendizes.

2.6 PANORAMA DOS ELDS

Os ELDs são um grupo de obras pedagógicas monolíngues que visa prioritariamente os falantes não nativos de um dado idioma. O público-alvo da maior parte dessas obras são os aprendizes que possuem um grau avançado de proficiência em língua estrangeira, como é o caso do OALD (2003) e o COBUILD (2003). 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). Essas ferramentas educacionais partem do pressuposto de que os aprendizes devem, o quanto antes, adotar obras monolíngues para o estudo da língua estrangeira. No entanto, a obra monolíngue adotada deveria ser elaborada de acordo com as necessidades do aprendiz. Por isso, existem diferenças entre os dicionários monolíngues para falantes nativos e para falantes não nativos de um dado idioma. Uma das características que os diferenciam é que os dicionários de aprendizes, por serem pensados para indivíduos que não possuem a mesma competência linguística de um falante nativo, são dotados de um PCI muito mais denso, que inclui, por exemplo, informações gramaticais, colocacionais, de uso etc. Em contrapartida, os ELDs não incluem em seu PCI, por exemplo, informações etimológicas - recurso amplamente usado nos dicionários monolíngues para falantes nativos. A Figura 5 ilustra, por meio de um verbete extraído do OALD (2003), a densidade das informações contidas nos verbetes dos dicionários de aprendizes.

Figura 5 - Verbete extraído do OALD (2003)



Fonte: autoria própria, informações extraídas de OALD (2003, s. v. *honey*).

Segundo Ayto (1984, p. 54), isso ocorre porque aprendizes e falantes nativos possuem necessidades diferentes. O autor ilustra sua asserção com o exemplo extraído do inglês *elephant*. Para Ayto (1984, *ibid*), quando um aprendiz procura a palavra *elephant* em um dicionário monolíngue ele não está interessado em saber a etimologia da palavra, os hábitos, a dieta ou a estrutura fisiológica do animal. O que o aprendiz está buscando é um elo que permita ligar a palavra inglesa *elephant* com o equivalente em sua língua materna, conforme o ilustrado pela Figura 6.

Figura 6 - Diferença das necessidades dos falantes nativos e dos aprendizes



Fonte: autoria própria.

Por essa razão, em se tratando de obras monolíngues, os ELDs parecem ser a preferência dos usuários que desejam entender ou produzir um discurso em língua estrangeira. Pretensamente, essas obras são elaboradas para suprir, idealmente, tanto a demanda semasiológica (recepção) quanto a onomasiológica (produção). Sobre esse aspecto McCarthy (1990) afirma que o dicionário ideal para aprendizes deve fornecer uma definição suficientemente clara não somente para fins de recepção como para fins de produção.

Existe ainda um outro aspecto que diferencia os dicionários monolíngues para falantes nativos dos para aprendizes, que é a seleção e o emprego, nos ELDs, de um VCD (AYTO 1984, p. 50), para auxiliar na redação das definições.

2.7 O “VOCABULÁRIO CONTROLADO DE DEFINIDORES” (VCD)

O VCD nada mais é do que uma lista contendo entre 2 mil e 3,5 mil palavras selecionadas pelo critério de “frequência” que são arroladas em apêndices nos dicionários de aprendizes, e cuja finalidade é facilitar a compreensão das definições contidas nos verbetes (JACKSON 2002, p. 104-1). O uso de listas como essa tem como base a premissa adotada pelos lexicógrafos de que “uma palavra deve ser definida usando palavras mais simples do que a própria”³² (AYTO, 1984). O objetivo do VCD é tornar mais compreensível as definições em um dicionário de aprendizes, tendo em vista as restrições na competência linguística de seus pretendidos usuários. No entanto, uma vez que o VCD é elaborado visando os aprendizes de inglês de forma geral, ou seja, desconsiderando sua língua materna, ele se torna bastante genérico e, muitas vezes, tem sua eficácia reduzida.

2.8 A DISTINÇÃO ENTRE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO

Assim como a maioria das escolhas aparentemente binárias da linguística, a fronteira entre recepção [*encoding*] e produção [*decoding*] está longe de ser um corte bem delimitado

³² [*a word should be defined using words simpler than itself*].

(RUNDELL 1999, p. 35). Por exemplo, no caso de um aprendiz de inglês, quando solicitado a escrever uma redação com um tema qualquer como “Can ordinary people still do anything to protect the environment?”, é possível dizer que ele está claramente executando uma tarefa de produção. O mesmo se aplica a qualquer indivíduo, tanto aprendiz de língua estrangeira quanto tradutor profissional, quando solicitado a traduzir um texto de uma língua materna para uma língua estrangeira. No entanto, em tarefas como as descritas a seguir, que fazem parte da prática comum e diária de uma sala de aula, bem como dos testes padrão de língua inglesa para aprendizes, a diferença entre recepção e produção não é bem clara.

I. The state is announcing an increase _____.

- (a) of the prices
- (b) on the prices
- (c) in the prices
- (d) at the prices

II. If you _____ faster, we could have turned in the project before the deadline.

- (a) work
- (b) had worked
- (c) have worked
- (d) working

Nesses casos, só seria possível para o aprendiz responder a questão corretamente se ele compreendesse por completo a mesma. Em outras palavras, aqui, as duas tarefas se vêm misturadas. É preciso decodificar antes de codificar. O mesmo se aplica a qualquer tipo de comunicação em tempo real, como discussões em sala de aula, conversas telefônicas, bate-papos *online* ou um simples diálogo. Em todos esses casos, as fronteiras entre recepção e produção são difíceis de serem detectadas.

Já no que diz respeito aos dicionários para aprendizes, Jackson (2002) constituiu parâmetros básicos com os quais é possível estabelecer uma diferenciação entre as funções de recepção e produção.

2.9 DICIONÁRIOS SEMASIOLOGICOS X ONOMASIOLOGICOS

Os dicionários, de um modo geral, podem ser classificados em dois grupos principais de acordo com a função (*encoding* ou *decoding*) à qual se destinam. Segundo essa classificação, temos “dicionários semasiológicos” (DS) e “dicionários onomasiológicos” (DO). Os DS, também conhecidos como dicionários de decodificação [*decoding dictionaries*] ou dicionários passivos [*passive dictionaries*]³³ (HARTMAN; JAMES 1998, s.v. *passive dictionary*), são obras que intentam fornecer subsídios para fins de recepção de uma língua estrangeira. Em outras palavras, os DSs são obras elaboradas para ajudar nas tarefas de decodificação, como, por exemplo, a leitura de um texto em língua estrangeira. A maioria dos dicionários monolíngues preenchem essa função, uma vez que seu objetivo é explicar a significação das palavras ou frases com as quais o consultante possa se deparar durante a leitura de um texto em língua estrangeira. Embora grande parte dos ELDs busquem fornecer subsídios tanto para a execução de tarefas de produção quanto de recepção, essas obras são majoritariamente de ordem semasiológica.

Já os DO, também conhecidos como dicionários de codificação [*encoding dictionaries*] ou dicionários ativos [*active dictionaries*] (HARTMAN; JAMES 1998, s.v. *active dictionary*), são dicionários para auxiliar em tarefas de produção em língua estrangeira. Sterckenburg (2003, p. 134) distingue quatro tipos de dicionários que podem ser chamados de onomasiológicos: o dicionário onomasiológico (ou sistêmico), o dicionário de sinônimos, o dicionário reverso e o dicionário pela imagem. Os DOs, no entanto, apresentam uma série de problemas. Em primeiro lugar, não há ainda um consenso sobre como gerar a macroestrutura, *stricto sensu*, desse tipo de obra (BUGUEÑO; FARIAS 2008, p.4-5). Isso significa que cada dicionário onomasiológico desenvolve a sua própria ontologia para organizar o sistema conceitual que lhe serve de suporte (BUGUEÑO; FARIAS 2008, *ibid.*).

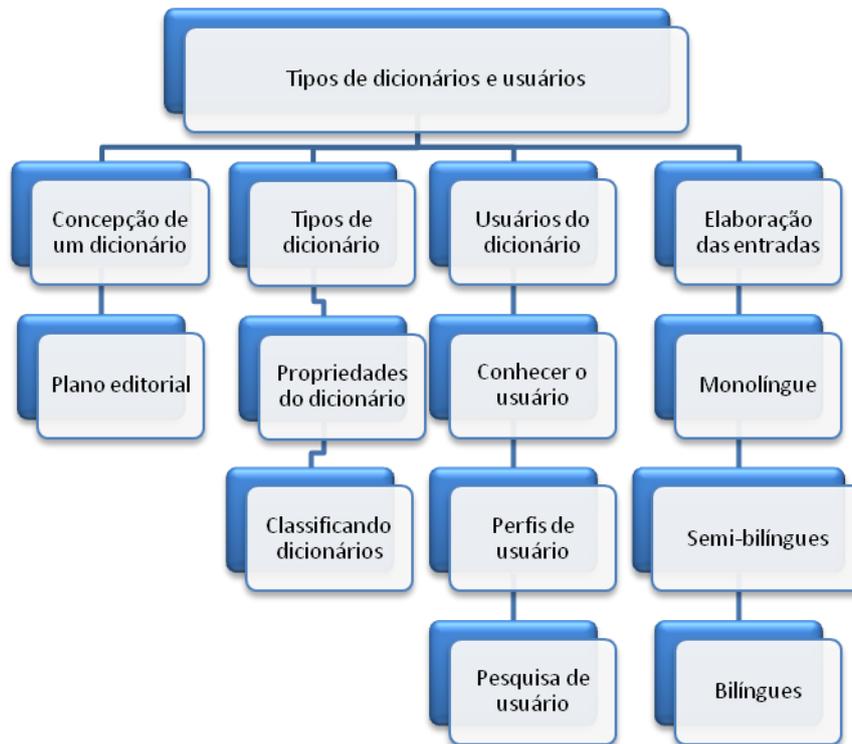
2.10 PERFIL DO PERTENÇO USUÁRIO: CARACTERÍSTICAS E DELIMITAÇÕES

Segundo Atkins; Rundell (2008, p. 20), os usuários dos dicionários exercem o papel mais importante no processo de elaboração desse tipo de obra, e a Figura 7, a seguir, ilustra de

³³ O termo dicionário passivo emprega-se em Hartman; James (1998) tanto para a lexicografia monolíngue como para a lexicografia bilíngue, embora majoritariamente se empregue para essa última.

que maneira as decisões editoriais são influenciadas pelo entendimento das necessidades e do grau de proficiência do pretense usuário do dicionário.

Figura 7 - A influência do perfil de usuário nas decisões editoriais



Fonte: autoria própria, baseado em Atkins e Rundell (2008, p. 20).

Os mesmos autores (ATKINS; RUNDELL 2008, p. 18) afirmam que “para os elaboradores de dicionários, a criação de uma obra para um mercado específico requer um profundo conhecimento das necessidades do usuário final. Por meio do conhecimento dessas necessidades, é que será determinado a extensão da obra e seu conteúdo (número de entradas, especificidade do tratamento das entradas, o tipo de material a ser incluído no *front* e no *back matter* etc.)”³⁴.

O perfil de usuário tem por objetivo caracterizar o usuário típico do dicionário e para quais finalidades a obra será empregada. É verdade que alguns dicionários dispõem de uma vasta gama de pretensos usuários e utilidades que eventualmente podem dificultar a

³⁴ [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.).]

identificação de informações suficientemente específicas para serem úteis. Para construir um perfil de usuário, é necessário pensar com cuidado quem serão os pretensos usuários da obra e qual será a finalidade do dicionário.

2.11 OS DICIONÁRIOS SEMIBILÍNGUES DE APRENDIZES

Dentre os genótipos lexicográficos de dicionários monolíngues voltados para aprendizes de uma língua estrangeira, encontra-se o dicionário semibilíngue. Segundo Hartmann; James (1998, s.v. *semi-bilingual dictionary*), trata-se de um “dicionário bilíngue que contém entradas e definições em um idioma e tradução dos equivalentes em outro”³⁵.

Historicamente, os dicionários monolíngues para aprendizes foram o resultado do método direto de aprendizagem. Isso significa total imersão na língua estrangeira, sem o uso da língua materna, ou seja, sem nenhum tipo de tradução (KERNERMAN 1994, p. 1). Enquanto muitos profissionais reconhecem a superioridade do método direto em relação ao indireto, ou método tradutório (ver item 3.1.), eles também observam que os dicionários monolíngues não são os mais usados pelos aprendizes. Para Kernerman (1994, *ibid*), aparentemente, os dicionários bilíngues seguem sendo a primeira opção para muitos aprendizes, apesar desse tipo de obra conter muitas falhas, como equivalências inadequadas.

Embora o dicionário semibilíngue forneça subsídios na língua materna do usuário, esses ficam restritos à tarefa de suprir equivalentes para cada uma das acepções de cada entrada. É de se questionar se esses subsídios conseguem aumentar o poder elucidativo da paráfrase ou se simplesmente o usuário “pula a paráfrase”, procurando diretamente a equivalência. Além disso, e como o próprio Kernerman (1994, *ibid*) reconhece, nada garante que o equivalente fornecido represente corretamente a equação sêmica de uma unidade léxica entre as duas línguas consideradas (cf. BUGUEÑO MIRANDA (2009a) sobre esse particular).

³⁵ [A *BILINGUAL DICTIONARY* which contains headwords and definitions in one language and translation equivalents in other language].

2.12 PARA A GERAÇÃO DE UMA TAXONOMIA DOS DICIONÁRIOS DE APRENDIZES

Como já foi brevemente mencionado, juntamente com o perfil de usuário e a função da obra, a definição taxonômica é um dos fatores que condicionam os traços essenciais dos dicionários. O enquadramento taxonômico de uma obra de referência é útil para o compilador de dicionários, para o metalexícografo e para o consulente. No entanto, apesar da importância desse fator, as taxonomias disponíveis não dão conta da especificidade apresentada pelos dicionários para aprendizes. Além disso, são escassos os estudos que exploram de forma sistemática a variedade de obras lexicográficas destinadas a esses usuários. Para que uma obra lexicográfica represente de maneira satisfatória o repertório linguístico compartilhado por uma comunidade, ela deve ser elaborada levando em consideração o tipo de dicionário pretendido, o público-alvo a que se destina e os propósitos que intenta cumprir (OLIVEIRA, 2010, p. 225). Dito em outros termos, o ponto de partida para a compilação, análise ou avaliação de qualquer obra de cunho lexicográfico passa pela consideração de uma taxonomia. Retomando a problemática da escassez de estudos sobre esse particular, Bugueño Miranda (2007, p. 93) ressalta que não há consenso a respeito de parâmetros metodológicos que permitam definir um perfil de usuário de maneira conclusiva, entretanto, sabe-se que esse fator é de vital importância para a elaboração das obras lexicográficas, uma vez que influi tanto no tipo e quantidade de informação abarcada pelo dicionário quanto na forma na qual a informação é apresentada (ATKINS; RUNDELL, 2008, p. 21; JACKSON, 2002, p.75-82).

Na lexicografia, existem diversas propostas para a classificação de obras dicionarísticas. No entanto, não existe uma taxonomia que possa ser considerada universal. Farias (2009, p. 34-38) e Bugueño e Farias (2009) apontam três tipos de taxonomias elaboradas a partir da consideração de critérios de classificação impressionistas, funcionais e linguísticos. A primeira (taxonomia impressionista) concerne à classificação de obras com relação a seus aspectos físicos, como tamanho e formato (OLIVEIRA, 2010, p. 229). Nesse âmbito, Atkins e Rundell (2008, p.24) sugerem o tamanho do dicionário³⁶ como possível parâmetro de classificação. Outra taxonomia impressionista é uma que considere a extensão macroestrutural dos dicionários como elemento classificador das obras. Biderman (2001, p.131-132) propõe uma classificação para os dicionários de língua, sendo que, para a autora, o

³⁶ Os autores empregam as nomenclaturas *standard* [padrão], *concise* [conciso] e *pocket* [de bolso].

“dicionário-padrão” compreenderia entre 50 e 70 mil verbetes; o dicionário escolar teria uma extensão macroestrutural de 25 mil entradas; e o dicionário infantil variaria de 5 a 10 mil entradas (dependendo da faixa etária do público usuário). No entanto, esse tipo de classificação é subjetivo, pois não considera, por exemplo, diferenças tipológicas e genéticas entre as línguas (BUGUEÑO, 2005, p. 196; FARIAS, 2009, p. 34-35). Além disso, o problema com essas duas classificações é que ambas fazem referência única e exclusivamente a constituição física da obra, sem que suas características reais sejam explicitadas. Já no que diz respeito à segunda (taxonomia funcional), é possível afirmar que se trata de uma classificação construída levando em conta a finalidade da consulta e as necessidades do usuário aprendiz, a fim de supri-las quantitativa e qualitativamente. Um exemplo desse tipo de taxonomia pode ser encontrado nos trabalhos de Tarp (2008, p.120) e Bergenholtz; Tarp (2003, p. 182). Os autores levam em consideração a distinção entre obras elaboradas com o intuito de suprir as necessidades dos usuários em relação a “situações orientadas para a comunicação” e “situações orientadas para o conhecimento/cognitivas”, ou seja, a função específica do dicionário (OLIVEIRA, 2010, p. 227). A partir disso, os autores sugerem três tipos de obras de referência: 1) obras para situações orientadas para a comunicação; 2) obras para situações cognitivas ou orientadas para o conhecimento; e 3) obras para situações tanto de comunicação quanto de conhecimento. No entanto, cabe ressaltar que, segundo Oliveira (2010, *ibid*), essa taxonomia se mantém “estável” apenas se for aplicada a casos extremos, como na consulta de um dicionário etimológico em uma situação em que o usuário necessite de conhecimentos linguísticos especializados de cunho etimológico. Por último, a taxonomia linguística é elaborada com base em critérios estritamente linguísticos, como o número de línguas abarcadas pelo dicionário (mono, bi ou multilíngue) e a perspectiva histórica que a obra representa (sincrônica ou diacrônica). Um exemplo dessa classificação é a apresentada por Hartmann (2001, p. 148), na qual os critérios de classificação considerados por ele são as dicotomias dicionário geral / dicionário especializado e dicionários com informações linguísticas / dicionário com informações factuais³⁷. No entanto, classificações como a de Hartmann (2001, *ibid*) são problemáticas, uma vez que levam em consideração poucas variáveis e, conseqüentemente, situam obras de características tão diversas quanto um dicionário geral e um dicionário bilíngue na mesma posição na taxonomia (OLIVEIRA, 2010, *ibid*).

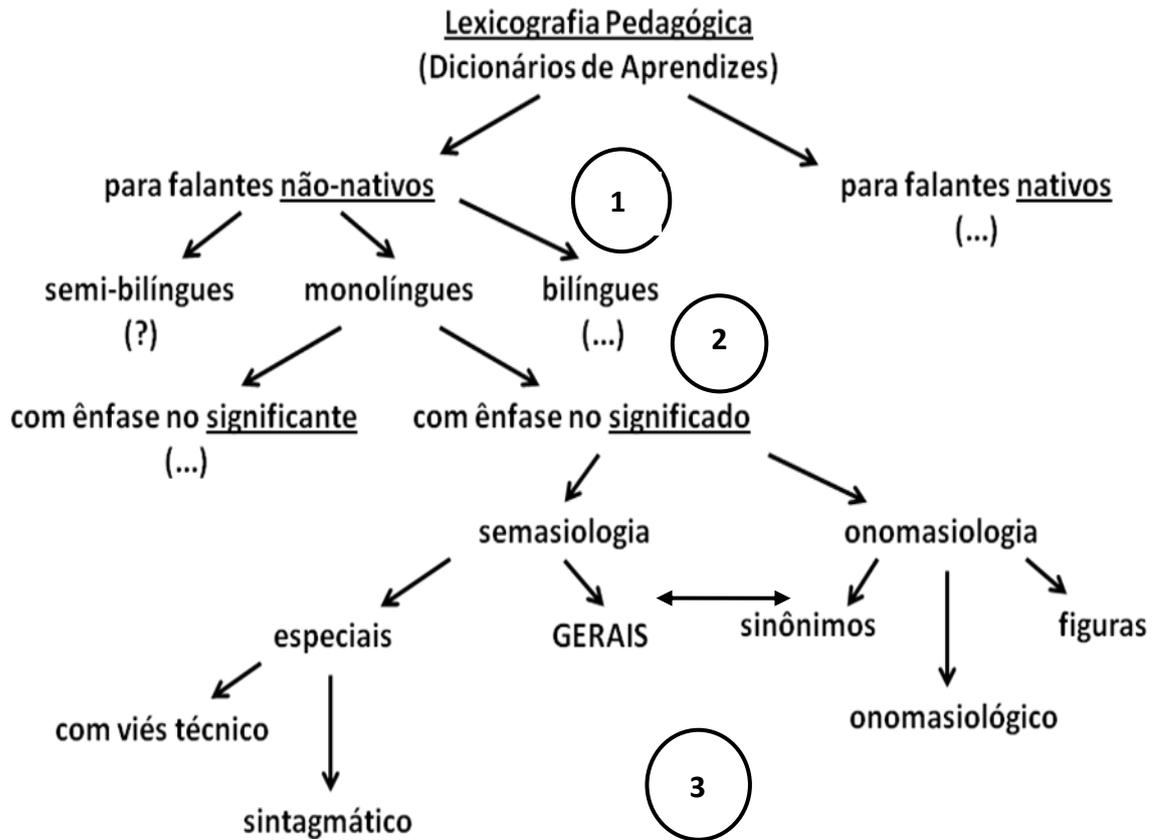
³⁷ O que está implícito aqui é uma classificação dicotômica.

A partir da consideração de postulados a respeito da importância de se gerar uma taxonomia, é que será proposta uma taxonomia que abarque obras de cunho lexicográfico voltadas para o ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Com base no que foi exposto previamente, a consideração isolada de critérios funcionais (como o usuário) ou linguísticos (como a distinção entre os tipos de informação) não são suficientes para a determinação taxonômica das obras lexicográficas. Desse modo, a seguinte proposta de classificação seguirá a de Bugueño Miranda (2008, p. 91) para a lexicografia alemã, na qual se combinam critérios funcionais e uma taxonomia linguístico-funcional baseada em dicotomias.

Uma classificação desse tipo exige que se parta da dicotomia linguística “obra monolíngue / obra bilíngue” e da consideração funcional “para falantes nativos / não nativos”. Essa segunda consideração é de vital importância, pois se sabe que o público aprendiz apresenta necessidades específicas, diferentes daquelas da língua materna (sobre esse particular ver 3.3.). Sendo assim, precisa ser muito bem delimitada.

Em seguida, é necessário que se considere a dicotomia “com ênfase no significante / com ênfase no significado”. As obras destinadas ao público aprendiz que dão ênfase ao significado se restringem a dicionários de pronúncia, até mesmo pelo fato de que um dicionário apenas ortográfico, por exemplo, seria de pouca valia para esse tipo de usuário. Os dicionários com ênfase no significado podem ser analisados segundo a diferença “caráter semasiológico / caráter onomasiológico”. A semasiologia diz respeito à consideração da direção do significante para o significado. Nesse plano, temos obras gerais, consideradas “de língua”, e obras especiais, que se dividem em sintagmáticas e com viés técnico. A onomasiologia, por sua vez, considera a progressão complementar, na direção do significado para o significante, onde é possível identificar o dicionário de sinônimos (*thesaurus*), o onomasiológico *stricto sensu* e o “por imagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 204). Com base na taxonomia até aqui delimitada, é possível construir a Figura 8 a seguir, na qual, com o auxílio de cada um dos genótipos arrolados, consegue-se representar, em certa medida, o retrato do panorama da lexicografia pedagógica desenvolvida até o presente momento.

Figura 8 - Taxonomia do estado-da-arte da lexicografia pedagógica



Fonte: autoria própria.

Conforme mencionado anteriormente, a taxonomia esboçada acima foi baseada no modelo de Bugueño Miranda (2008, p. 91), que combina, para a sua formulação, parâmetros linguísticos e de perfil de usuário. Retomando de forma mais ilustrativa o que foi exposto na seção 2.3., os dois primeiros traços que definem o genótipo são: 1) está cogitado para quem está aprendendo uma língua estrangeira; 2) trata-se de um dicionário monolíngue. Adicionado à ideia de Bugueño Miranda (2008), estão incumbidos os parâmetros básicos estabelecidos por Jackson (2002, p. 132-44) no desenho desse tipo específico de obra lexicográfica a partir das 3) funções de recepção e produção linguística³⁸. No entanto, é possível afirmar que a taxonomia até aqui elaborada permitiria

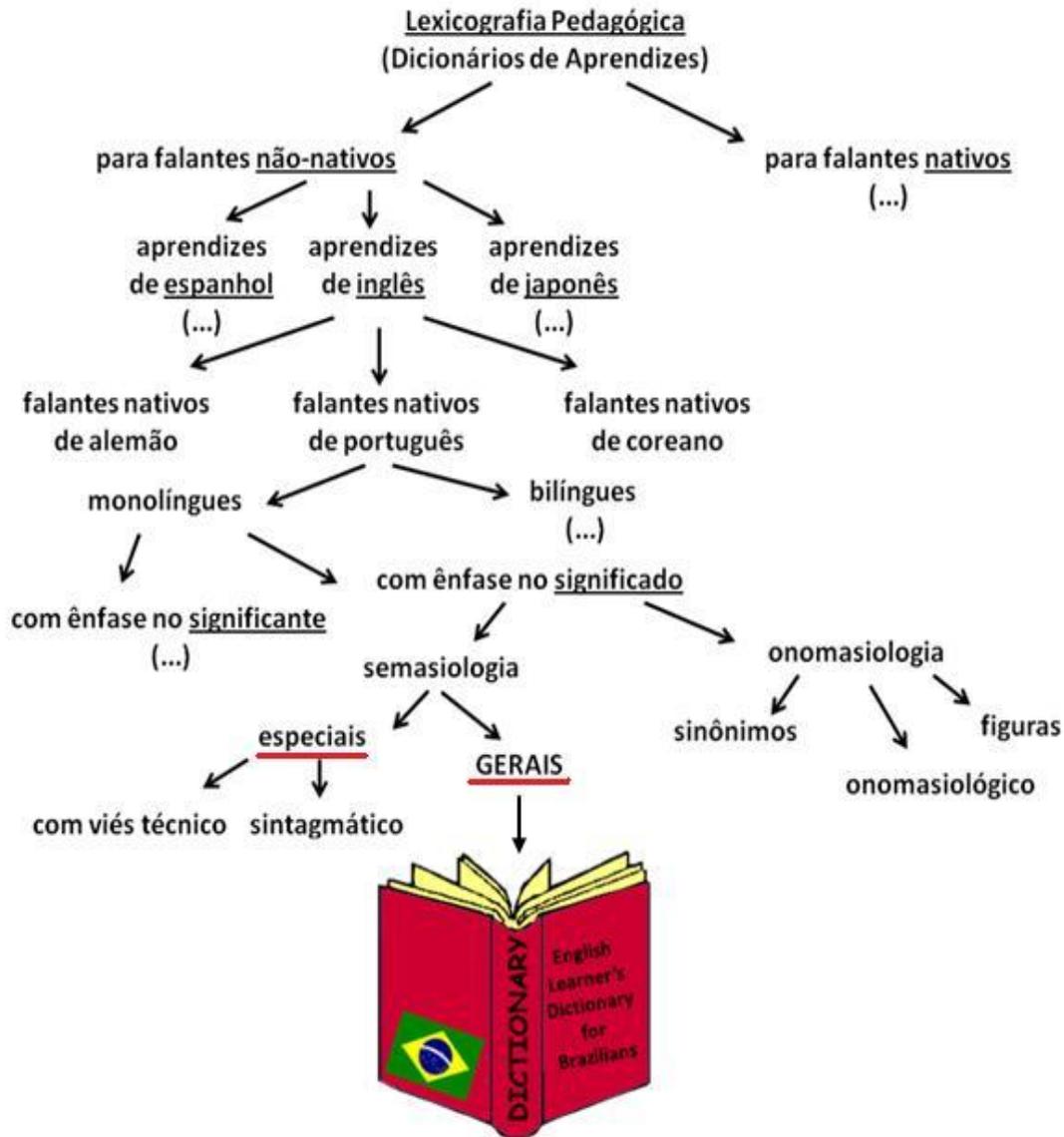
³⁸ Na lexicografia de aprendizagem a distinção entre produção e recepção não fica bem delimitada por meio das obras disponíveis no mercado editorial. Isso porque ainda que a maior parte dos dicionários destinados a esse público-alvo foque majoritariamente as tarefas de recepção, não é raro encontrar segmentos informativos que correspondem a uma tentativa de suprir também as necessidades de produção, como é o caso das informações referentes à sintaxe (especialmente problemas relativos à valência), assim como padrões colocacionais e fraseologia em geral. No entanto, sabe-se que o cumprimento concomitante dessas duas tarefas nem sempre é

classificar somente o cenário atual da lexicografia de aprendizagem, entretanto, ela seria é insuficiente se considerarmos o que realmente deveria ser um dicionário de aprendizes, por duas das razões que já foram previamente mencionadas na seção 2.3: a) parece não ser possível não levar em consideração na definição de um PCI, para esse genótipo lexicográfico, o perfil de usuário, não só no que diz respeito às demandas curriculares às quais é submetido no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, mas também em relação à sua própria língua materna³⁹; b) estudos anteriores apontam para a dificuldade de se cumprir de forma eficaz, em um mesmo dicionário de aprendizes, as funções de produção e recepção (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2008, p. 1-14), sob o risco que nem todo segmento informativo constitua efetivamente uma “informação discreta e discriminante” (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS 2006, p. 115-135). Tendo em vista esses dois aspectos é que surgiu a necessidade de gerar uma taxonomia que retratasse não somente o estado da arte da lexicografia em matéria de dicionários de cunho pedagógico, mas que também servisse para citar o genótipo de ELD que será proposto pelo presente estudo (Figura 9).

eficaz. Sendo assim, dois instrumentos lexicográficos com funções claramente diferenciadas assegurariam a natural complementaridade entre semasiologia (decodificação) e onomasiologia (codificação). O *Longman Language Activator* (2005) é um claro exemplo dessa tendência.

³⁹ Ver item 3.3. sobre a importância da língua materna no desenho de uma obra lexicográfica voltada para aprendizes de língua estrangeira.

Figura 9 - Taxonomia proposta



Fonte: autoria própria.

Cabe ressaltar que, na proposta de taxonomia acima, não foi incluída a distinção normalmente feita, pelo menos no que concerne a lexicografia de aprendizagem de língua inglesa, com base no nível de competência linguística do usuário dos dicionários (iniciante, intermediário e avançado). Isso porque, ainda que saibamos que essa distinção é fundamental para definir, por exemplo, a quantidade e a densidade informacional de cada um dos dicionários e seu recorte macroestrutural, estudos anteriores por nós realizados não constatarem diferenças substanciais entre os dicionários para o público de nível avançado e

intermediário, 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.

Basicamente, o que a taxonomia apresentada na Figura 9 pretende definir é um dicionário monolíngue para aprendizes brasileiros de inglês, com ênfase no significado, semasiológico e de língua geral.

3 MÉTODOS E ABORDAGENS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NESSE PROCESSO

3.1 A ABORDAGEM DA GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

Na linguística, o método gramática-tradução, ou método tradutório, é considerado, por muitos, um método de ensino de línguas estrangeiras derivado do método clássico (também conhecido como método tradicional) para o ensino de grego e latim. No entanto, cabe ressaltar que, segundo Balboni (1999, s.v. *grammatico-traduttivo, Approccio*), a gramática-tradução é, em vez disso, um método relativamente recente, tendo sido desenvolvido e empregado em meados do século XVI, depois de centenas de anos do emprego do ensino comunicativo de idiomas (Balboni 1999, s.v. *comunicativo, Approccio*)⁴⁰. No final do Renascimento, o latim deixou de ser uma língua viva e seu ensino passou a se basear na prática de estruturas morfossintáticas e na aquisição do léxico por meio da tradução. Mesmo as línguas estrangeiras, que em meio à aristocracia continuavam a ser ensinadas com uma espécie de método direto – primeiro os aprendizes tinham contato direto com a babá estrangeira e depois com tutor estrangeiro –, eram ensinadas como o latim em todas as escolas da burguesia. Partia-se da descrição da norma linguística (contrastando o princípio da bimodalidade⁴¹ e da direcionalidade⁴²) e se passava à aplicação de regras morfossintáticas, à

⁴⁰ A abordagem comunicativa é, na verdade, a mais tradicional de toda a história do ensino de línguas estrangeiras. Até o fim da Antiguidade, a comunicação era o objeto principal do ensino-aprendizagem de idiomas. Porém, só depois do século XVII, a abordagem formalística substituiu a comunicativa, que reemerge no final do século XIX com a adoção do método direto de ensino (Balboni, 1999, s.v. *Comunicativo, Approccio*).

⁴¹ Conceito cardeal da neurolinguística segundo o qual a língua não ativa somente as áreas de Broca e de Wernicke do cérebro, ou seja, somente o hemisfério esquerdo, que governa a linguagem verbal, mas sim ambos os hemisférios. O hemisfério direito (que coordena também a visão) possui uma percepção global, simultânea, analógica do contexto e da compreensão das conotações, das metáforas, da ironia. Já o hemisfério esquerdo (que de acordo com a teoria da dominância cerebral presidiria as funções superiores) é a sede da elaboração linguística, possui uma precisão analítica, sequencial, lógica e preside a compreensão denotativa (Balboni, 1999, s.v. *Direcionalità*).

⁴² Conceito basilar das teorias neurolinguísticas no qual o cérebro opera segundo duas modalidades diferentes de acordo com o hemisfério cerebral (bimodalidade). As informações são elaboradas pelo cérebro segundo uma

memorização de listas lexicais e à tradução de frases que continham um incrível número de exceções, sem dedicar nenhuma atenção à oralidade e menos ainda à necessidade de motivação por parte dos aprendizes. No final do século XVII, esse método foi questionado pelo método direto de aprendizagem, mas, por muito tempo, seguiu sendo usado em algumas escolas e universidades, acreditando-se ser o método de excelência. Ainda segundo Balboni (1999, s.v. *grammatico-traduttivo, Approccio*), ele se resume a um puro formalismo. O método requer que os aprendizes traduzam textos palavra por palavra e memorizem uma grande quantidade de regras gramaticais e exceções, além de listas de vocabulário. O objetivo por trás desse método era tornar o aprendiz capaz de ler e traduzir clássicos da literatura com a finalidade de se beneficiar da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual⁴³ que resultam de seu estudo.

3.1.1 O método na prática

No método gramática-tradução, as aulas são ministradas na língua materna do aprendiz. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 4), o livro didático utilizado no ensino dedica sempre um capítulo inicial a uma lista massiva de vocabulário de língua estrangeira com seus respectivos equivalentes na língua materna do aluno. Os aspectos gramaticais são extraídos diretamente do texto em língua estrangeira e apresentados de forma contextualizada no livro didático; a gramática, por sua vez, tem o papel de fornecer regras para transformar as palavras em sentenças gramaticais. Os exercícios do método gramática-tradução são elaborados para desenvolver o conhecimento léxico e gramatical, deixando de lado aspectos referentes à semântica e aos conteúdos. No ensino por meio desse método, as sentenças são desconstruídas e traduzidas (i.e. *Do you have a car?* = “Você tem um carro?” / *I don't know where your car is.* = “Eu não sei onde está seu carro”). Eventualmente, também são

direção fixa que vai do hemisfério direito (globalidade, visualização, contextualização, analogia, simultaneidade) ao esquerdo (análise, verbalização, lógica, sequencialidade) (Balboni, 1999, s.v. *Bimodalità*).

⁴³ De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 3-7), em toda a Europa nos séculos XVII e XVIII, o sistema de ensino foi estruturado principalmente em torno de um conceito chamado de faculdade psicológica. Em poucas palavras, essa teoria ditava que o corpo e a mente eram separados, e a mente era constituída de três partes: a vontade, a emoção e o intelecto. Acreditava-se que o intelecto poderia ser treinado o suficiente para eventualmente controlar a vontade e as emoções. A maneira de fazer isso era através da aprendizagem da literatura clássica dos gregos e romanos, assim como da matemática. Além disso, um adulto com uma educação desse tipo era considerado mentalmente preparado para o mundo e seus desafios. No século XIX, as línguas e literaturas modernas começaram a aparecer nas escolas. Acreditava-se que o ensino de línguas modernas não era útil para o desenvolvimento da disciplina mental e, portanto, elas foram deixadas de fora do currículo. Como resultado, os materiais didáticos eram essencialmente copiados para a aula de língua moderna.

traduzidos textos inteiros da língua estrangeira para a língua materna. Os exercícios a seguir (Figura 10) foram construídos *ad hoc*, com base nos relatos em Richards e Rodgers (2001, p. 4), para ilustrar de que forma o método gramática-tradução era trabalhado em sala de aula.

Figura 10 - O método gramática-tradução em sala de aula

Advérbios de frequência

Quando se usa?  **Instruções na língua materna**

We **often** went camping when we *were* children.

(Quando *éramos* crianças **frequentemente** íamos acampar)  **Tradução das sentenças**

I will **always** love you

(*Sempre* te amarei)

Posições diferentes

Rita **sometimes** visits us on Saturdays.

(Rita *as vezes* nos visita nos sábados)

She is **often** ill in the winter

(Ela *geralmente* está doente no inverno)

 **Lista bilingue de vocabulário**

always	sempre
usually	geralmente
frequently	frequentemente
often	frequentemente
sometimes	as vezes
occasionally	ocasionalmente
rarely	raramente
hardly ever	quase nunca
never	nunca

A lista ao lado mostra os advérbios de frequência mais comuns da língua inglesa. A lista está elaborada em ordem decrescente de frequência da ação.

Fonte: autoria própria.

No entanto, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 7), o método, por definição, tem um alcance muito limitado de objetivos. Devido ao fato de que a oralidade, assim como qualquer tipo de produção criativa espontânea está ausente no currículo, os aprendizes muitas vezes não são capazes de se comunicar, ou mesmo de escrever algo tão simples como uma carta na língua estrangeira.

3.1.2 O método gramática-tradução na sua fundamentação teórica

O método consiste em manter a língua materna do aprendiz como referência no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 1986, p. 13). Os princípios basilares sobre os quais o método gramática-tradução se fundamenta são:

1. A tradução interpreta as palavras e frases das línguas estrangeiras da melhor maneira possível.
2. A fraseologia, as expressões idiomáticas, da língua estrangeira podem ser melhor assimiladas no processo de interpretação.
3. As estruturas das línguas estrangeiras são melhor aprendidas quando comparadas e contrastadas com as da língua materna.

Nesse método, ao empregar o livro didático, o professor traduz cada palavra e frase da língua estrangeira para a língua materna dos alunos. Além disso, os alunos devem traduzir frases de sua língua materna para a língua estrangeira. Estes exercícios de tradução são baseados em vários aspectos que cobrem a gramática da língua estrangeira (Figura 10). O método enfatiza o estudo da gramática através da dedução, isto é, através do estudo das regras de gramática. Uma abordagem contrastiva da língua estrangeira com a língua materna apresenta não só uma visão sobre a estrutura da língua estrangeira, mas também da primeira língua. O exemplo a seguir (Figura 11) foi igualmente gerado *ad hoc*, conforme os relatados em Richards e Rodgers (2001, p. 4), para ilustrar, tomando o par de línguas inglês / português, os exercícios voltados aos aprendizes.

Figura 11 - Exemplo de exercícios do método gramática-tradução (pt / ing)

Exercícios

1. Complete a oração com um advérbio de frequência. \Rightarrow **Instruções na língua materna**

Exemplo: He _____ plays on the computer.

(He *always* plays on the computer)

a) He _____ listens the radio.

b) They _____ read a book.

c) Pete _____ cooks.

2. traduza as orações: \Rightarrow **Tradução das sentenças**

a) I *rarely* get up late on weekends.

b) Nunca como pão no café da manhã.

c) I am *sometimes* late for class.

d) *Geralmente* caminho para a escola.

Fonte: autoria própria.

3.1.3 Vantagens do método

O método de tradução gramatical tem duas vantagens principais:

- a) A fraseologia da língua estrangeira é rapidamente explicada. A tradução é a maneira mais fácil de explicar os significados ou as palavras e frases de uma língua para outra. Qualquer outro método de elucidação de itens de vocabulário na língua estrangeira é reconhecidamente lento. Muito tempo é desperdiçado se os significados dos itens lexicais são explicados através de definições e ilustrações na segunda língua. Além disso, os alunos adquirem uma espécie de precisão em compreender sinônimos em ambas as línguas, materna e estrangeira.
- b) Facilita o trabalho do professor. Uma vez que a língua estrangeira é ensinada por meio da língua materna, o professor pode fazer perguntas de compreensão sobre o texto estudado na língua do aluno. Os aprendizes não terão dificuldades significativas em responder a perguntas em seu idioma. Assim, o professor pode facilmente avaliar se os estudantes aprenderam o que ele os ensinou. A comunicação entre o professor e o aluno não causa problemas linguísticos. Mesmo os professores que não são fluentes na língua estrangeira, podem ensinar usando esse método. Essa talvez seja a razão pela qual ele tem sido tão amplamente praticado e tenha sobrevivido tanto tempo.

3.1.4 Desvantagens do método

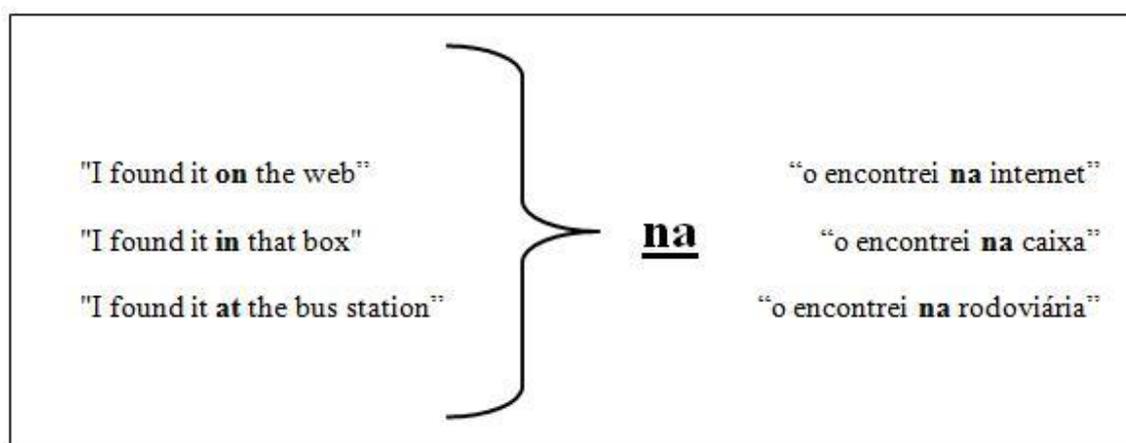
Juntamente com as vantagens, o método gramática-tradução vem acompanhado de muitas desvantagens. Dentre elas estão:

- a) É um método artificial. A ordem natural da aprendizagem de uma língua é: ouvir, falar, ler e escrever. Essa é a forma com a qual uma criança aprende sua língua materna em ambientes naturais. Ao contrário, no método gramática-tradução, o ensino da língua estrangeira começa com o ensino da leitura. Dessa forma, o processo de aprendizagem é invertido.
- b) A fala (oralidade) é negligenciada. O método gramática-tradução enfatiza a leitura e a escrita, esquecendo-se da fala. Dessa forma, os alunos que são ensinados por meio desse método deixam de se expressar oralmente, de maneira adequada, em língua estrangeira.
- c) Uma tradução exata nem sempre é possível. Como se sabe, a língua é o resultado de vários costumes, tradições e modos de comportamento de uma

comunidade de fala. Essas tradições diferem de comunidade para comunidade. Sendo assim, é relativamente comum que existam vários itens lexicais em uma língua que não encontrem correspondência em outro idioma. Por exemplo, palavras como *muffin* e *berry*⁴⁴ da língua inglesa, não encontram correspondentes em língua portuguesa. Outro caso, tomando ainda como par de línguas o inglês e o português, é o das preposições em inglês, que são tão difíceis de calcular. Por exemplo, nas frases como *I found it **on** the web*, *I found it **in** that box*, *I found it **at** the bus station*, as preposições *on*, *at* e *in* seriam representadas por uma única preposição em português, *na*, o que faz com que sempre existam problemas de cálculo na tradução (Figura 12).

- d) O método não fornece um padrão de prática. Um indivíduo somente pode aprender uma língua quando interioriza seus padrões na medida em que esses formam o seu "hábito". No entanto, o método gramática-tradução não proporciona tal prática ao aluno de língua, uma vez que tenta ensinar a língua por meio de regras e não do uso. Sendo assim, os indivíduos que aprenderam uma língua estrangeira por meio desse método têm dificuldade de abandonar o hábito de pensar primeiro em sua língua materna e depois traduzir suas idéias para a língua estrangeira.

Figura 12 - Dificuldade no cálculo da equivalência das preposições (pt / ing)



Fonte: autoria própria.

⁴⁴ Reolon Jardim (2010) sobre a problemática da unidade léxica *berry* e de seus compostos.

Concluindo, a despeito das vantagens e desvantagens descritas, percebe-se que a língua materna desempenha um importante papel para embasar o uso desse método. Cabe ressaltar que outras teorias e métodos também levaram em consideração a língua materna, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, dentre eles a teoria da Análise Contrastiva.

3.2 A ANÁLISE CONTRASTIVA E O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

3.2.1 Postulados gerais da análise contrastiva

De acordo com Al-Sibai (2004, p. 2), a Análise Contrastiva (AC) nasceu como resultado de um pressuposto muito simples. Cientes do fato de que os mesmos erros que apareciam de forma frequente e metódica nos trabalhos de um número significativo de estudantes, os professores de língua começaram, de forma gradual, a acreditar que eram capazes de prever quais erros a maioria dos aprendizes cometeria e que, por meio do mapeamento desses erros, estariam mais bem preparados para prever as dificuldades desses e, conseqüentemente, tornar-se-iam mais aptos na tarefa de direcionar os esforços para ensino e a aprendizagem de línguas (Al-Sibai, 2004, *ibid*).

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*), a AC ganhou importância nos anos 1960, em um momento no qual a linguística estrutural [*structural linguistics*] e a psicologia behaviorista [*behavioral psychology*] foram bastante dominantes no estudo da aprendizagem de línguas. Os estudiosos da AC chegaram a defender a ideia de que os materiais de instrução de língua estrangeira poderiam ser elaborados de forma mais eficiente por meio da comparação de duas línguas envolvidas no processo de aprendizagem. Lado (1957, p. 27) e Fries (1945, p. 9) são os nomes que mais se aproximam dessa ideia. Em uma tentativa de racionalizar e ordenar materiais didáticos, Fries afirmou: “Os materiais mais eficazes são aqueles que se baseiam em uma descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua materna do aprendiz.” (FRIES 1945, p. 9).

O conceito básico por trás da AC 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 1998, p. 4). Por meio desse processo de mapeamento, com um sistema sobreposto a outro, é possível identificar similaridades, bem como diferenças. Nesse contexto, identificar as diferenças levaria a um melhor entendimento dos possíveis problemas que um aprendiz de língua estrangeira enfrentaria. Alguns estudiosos (cf. Al-Sibai, 2004, *ibid*) acreditavam inclusive que quando as similaridades e as diferenças entre uma L1 e uma L2 eram consideradas, o método pedagógico se tornava mais útil e eficaz. Tais argumentos deram origem às ideias básicas da Hipótese da Análise Contrastiva (HAC), sobre a qual a AC está baseada. O *Linguistics Across Cultures* de Lado (1957, p. 2) é a obra de referência que abriu caminho para HAC. Segundo essa hipótese, a transferência da L1 afeta na aquisição da L2. Lado (1957) afirma que aqueles elementos que são semelhantes à língua materna do aprendiz serão aprendidos mais facilmente do que aqueles que são diferentes. Em outras palavras, qualquer influência da língua materna pode ter um efeito sobre o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Essa foi também a origem do termo transferência, que, posteriormente, distinguiu-se entre transferência positiva e negativa (POWELL 1998, *ibid*). A “transferência positiva” ocorre quando há um ponto de convergência entre língua materna e estrangeira. Nessa situação, não há grandes problemas no processo de aquisição. Por outro lado, a “transferência negativa” ocorre quando há algum tipo de dissonância entre língua materna e estrangeira. Nesse caso, a aquisição da língua estrangeira está sujeita a apresentar uma maior dificuldade. Esses dois conceitos de transferência são de vital importância para a AC e se refletem em um modelo essencialmente behaviorista de aprendizado de uma língua, que descreve o processo de aquisição de uma L2 em termos de uma “criação de hábitos” [*habit formation*] (POWELL 1998, *ibid*).

Com o final da década de 1970, a AC começou a ser desacreditada em seus vários aspectos, passando a não ter a mesma relevância pedagógica de antes. De acordo com Abbas (1995, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*), o principal ponto fraco da AC, responsável pelo maior número de críticas, é a enorme ênfase a um só tipo de erro, i.e. a “interferência”. Para muitos teóricos, tal ênfase distorceu a capacidade da AC de prever corretamente uma série de outros erros importantes que os aprendizes de uma língua estrangeira estavam sujeitos a cometer. Segundo Al-Sibai (2004, *ibid*), em Klein (1986 *apud* Al-Sibai 2004, p. 2) é possível encontrar um bom exemplo do que foi descrito. O autor observou aprendizes de alemão provenientes de diferentes nacionalidades e constatou que os aprendizes turcos geralmente inseriam o verbo

em posição final de frase (em consonância com a estrutura de sua língua materna) e que, surpreendentemente, os aprendizes espanhóis e italianos de alemão cometiam o mesmo erro, ainda que em suas línguas maternas (espanhol e italiano), diferentemente do turco, os verbos não ocupam a posição final nas sentenças. Observações como as de Klein (1986, *apud* Al-Sibai 2004, *ibid*) fizeram com que a Análise dos Erros (AE) fosse frequentemente sugerida como uma alternativa à AC. No entanto, ambas, AC e AE, têm seus prós e contras. Johnson (2001, *apud* Al-Sibai 2004 *ibid*) observa que “ambas essas teorias (CA e EA) tiveram um papel central na linguística aplicada por um dado momento, não sendo capazes, entretanto, de assegurar suas posições de importância e nem de cair no absoluto ostracismo”⁴⁵ [tradução nossa]. Em outras palavras, o que o autor (JOHNSON 2001, *apud* Al-Sibai 2004 *ibid*) pretende afirmar com essa asserção é que ainda existem muitos estudiosos de linguística aplicada que acreditam piamente no poder de previsão da AC. De fato, Al-Sibai (2004, *ibid*) cita um estudo conduzido por Abbas (1995) no qual não se pode negar que a AC tem muito potencial aplicativo a determinados campos de estudo. Esse estudo (ABBAS 1995, *apud* Al-Sibai 2004 *ibid*) revelou que, no caso das posições adverbiais, os aprendizes tanto de inglês quanto de árabe tinham acesso a mais de um lugar para acomodar na sentença o advérbio em questão. Tendo em vista esse tipo de liberdade posicional, os professores podem prever que os aprendizes árabes, por exemplo, não terão muita dificuldade com os adverbiais.

No entanto, não se pode deixar de lado o fato de que a popularidade da AC foi decaindo com o passar dos anos. Embora Sheen (1996, p. 14) seja a favor de explorar o uso da AC no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, o autor também admite que, atualmente, parece não haver um interesse, por parte dos professores, na aplicação pedagógica da mesma. Sheen (1996, *ibid*) lamenta o fato de que julgando a partir da análise dos materiais didáticos atualmente disponíveis, a contribuição da AC continua a ser notada por sua ausência. Além disso, um levantamento sobre os artigos publicados em revistas renomadas não manifestam nenhum interesse renovado na relevância da contribuição da AC para o ensino de línguas, sendo exceções notáveis Abbas (1995) e James (1994)⁴⁶.

⁴⁵ [Both these theories [CA and EA] have had their moment at the center of the applied linguistics stage and, although neither continues to hold that position, neither has yet made its final exit]

⁴⁶ [Judging from an examination of currently available text books, CA input therein continues to be conspicuous by its absence. Furthermore, a survey of articles appearing in well-known journals manifests no renewed interest in the relevance of CA input for language teaching, notable exceptions being Abbas (1995) and James (1994)]

3.2.2 A teoria de Lado e a inauguração da AC

A premissa básica da AC de Lado (1957) é que o aprendizado de idiomas possivelmente é mais bem sucedido quando as duas línguas envolvidas no processo (materna e estrangeira) se assemelham. Alguns linguistas denominam essa situação como “transferência positiva” (Al-Sibai 2004, p. 5). Em um estudo a respeito da hipótese da AC, Schuster (1997) apontou que aprendizes de alemão falantes nativos de inglês e aprendizes de inglês falantes nativos de alemão demonstram uma propensão significativa a apresentar transferências positivas no processo de aprendizado, uma vez que o par de línguas converge genética e tipologicamente. Por outro lado, sempre que não houver essa convergência, como o par português e coreano, os aprendizes precisam começar o aprendizado do zero (SWAN, 2008).

Lado e os defensores da AC acreditavam que o ensino de língua estrangeira deveria se concentrar prioritariamente nas diferenças, e não nas semelhanças. Em outras palavras, ao que tudo indica, para Lado, a AC deveria lidar majoritariamente com o anisomorfismo linguístico, isto é, o fato de não haver correspondência direta entre determinadas formas e estruturas de duas línguas (ZGUSTA, 1971, p. 111). Segundo Farias (2009), o anisomorfismo, embora também possa ser verificado entre línguas com similaridades tipológicas (traços característicos) e genéticas (parentesco etimológico), é mais visível entre línguas que divergem tipológica e geneticamente como é o caso do português e do inglês⁴⁷. Ainda que o argumento de Lado (1957) possa parecer lógico na teoria, de acordo com Al-Sibai (2004, p. 4), ele é cheio de lacunas na prática. Ensinar as diferenças, por si só, significa que partes importantes da língua estrangeira não serão ensinadas. Esse fato pode gerar consequências graves no processo de aprendizado, enfraquecendo-o em vez de otimizá-lo (Al-Sibai, 2004, *ibid*).

Outro argumento importante na teoria de Lado é o modelo de aprendizado de língua. O autor (LADO 1997, p. 57) denomina a estrutura gramatical “um sistema de hábitos” [*a system of habits*]. Dito em outros termos, para Lado, a língua é um conjunto de hábitos e o aprendizado é o estabelecimento de novos hábitos (Lado, 1957, *ibid*). No entanto, Schuster (1997, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*) relata que a maioria das pesquisas sobre a aquisição de língua estrangeira revela uma forte discordância com os postulados de Lado. De fato, esse

⁴⁷ Sobre as classificações tipológica e genética das línguas, cf. CRYSTAL (2003).

pensamento vai ao cerne da principal corrente da visão behaviorista de aprendizagem de línguas, defendida por Bloomfield e Skinner, mas atacada por Chomsky, que estava convencido de que uma gramática gerativa da competência linguística estava fora das amostras de línguas com as quais alguém poderia se deparar (Al-Sibai, 2004, *ibid*).

Outro autor que discorda da hipótese da AC é Klein (1986). Para o autor (KLEIN 1986, p. 34), os resultados da investigação baseada na teoria de Lado (1957) demonstraram ser métodos com uma utilidade mais limitada do que se poderia esperar. Essa limitação se deve ao fato de que “semelhanças” e “diferenças” estruturais entre dois sistemas linguísticos e habilidades de “produção” e “recepção” em língua estrangeira são coisas diferentes. Klein (1986, *ibid*) ressalta, ainda, que a AC se preocupa basicamente com os sistemas e as estruturas linguísticas, ao passo que a aquisição tem muito mais relação com os processos de recepção e a produção. Dessa forma, uma estrutura específica de língua estrangeira pode ser facilmente percebida (repcionada) mas produzida com dificuldade, ou vice versa, como é o caso de alguns *phrasal verbs* do inglês (sobre esse particular ver capítulo 4.1.3.13.). Sendo assim, para Klein (1986, *ibid*), a previsão de possíveis transferências não deve se fundamentar exclusivamente em comparações de propriedades estruturais, mas na forma pela qual os aprendizes processam essas propriedades. Por exemplo, um aprendiz brasileiro de inglês precisa aprender o som de /θ/ em palavras como *think*. Caso ele não seja capaz de produzir esse som, é possível que ele substitua o fonema por um similar advindo de sua língua materna, como, por exemplo, o /f/ do português. Isso não é previsível caso o indivíduo compare exclusivamente as propriedades fonéticas (i.e. estruturais).

Embora a teoria de Lado tenha sido muito criticada e contestada, o autor nunca teve a intenção de que a mesma abrangesse o âmbito pedagógico, em outras palavras, sua teoria nunca foi voltada ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, além de nunca ter aprofundado suas pesquisas a fim de que suas ideias adquirissem uma validação empírica final. Sridhar (1980, *apud* Al-Sibai 2004, p. 3), por exemplo, observou que, à medida que os postulados da AC começaram a ser testados empiricamente, os estudiosos perceberam que havia muitos tipos de erros, além daqueles resultantes da interferência interlinguística que não podiam ser explicados e nem previstos por meio da AC. Essa opinião é compartilhada por outros linguistas que igualmente acreditam que o aspecto que resulta mais desafiador para a validação da AC é a ocorrência de erros que aparentemente não são o resultado da interferência da língua materna. Por exemplo, é muito comum observar na produção em língua inglesa de aprendizes brasileiros construções do tipo **When you go to the party, please*

bring a bottle of wine. Esse é um erro típico que, no entanto, não pode ser explicado pela hipótese da interferência da língua materna. Isso porque, em língua portuguesa, há uma distinção análoga a de língua inglesa entre os verbos “ir” [*come*] e “vir” [*go*]; “levar” [*take*] e “trazer” [*bring*]. Dessa forma, a construção *ad supra*, se transposta a língua portuguesa, estaria igualmente errada **Se você for a festa, por favor traga uma garrafa de vinho*.

3.2.3 As versões forte, fraca e moderada da AC

Em um artigo, já bastante citado ao longo deste capítulo, que discorre minuciosamente sobre a AC, Al-Sibai (2004) descreve as versões forte, fraca e moderada da teoria. O texto do presente item é um apanhado geral da autora, bem como de outros autores que se preocuparam com a descrição dessas.

Segundo, Al-Sibai (2004, p. 4), na década de setenta, a teoria da AC de Lado passou por uma série de avaliações com relação ao seu poder de previsão. Wardhaugh (1970, p. 124) julgou que a AC poderia ser classificada em duas versões: forte e fraca. A versão forte previa que a maioria dos erros cometidos em língua estrangeira decorria da transferência negativa. A versão fraca, por outro lado, apenas explicava os erros depois de que eram cometidos. Wardhaugh (1970, *ibid*) afirmou ainda que a hipótese da AC também foi criticada em virtude do fato de que a mesma não era capaz de prever as dificuldades dos aprendizes na aquisição de itens da língua estrangeira que não divergiam substancialmente em comparação com os mesmos itens da língua materna. Na mesma década, Oller e Ziahosseiny (1970, p. 184) propuseram uma versão moderada da hipótese da AC para explicar a “hierarquia da dificuldade” [*hierarchy of difficulty*]. Os autores (OLLER; ZIAHOSSEINY 1970, *ibid*) defenderam a ideia de que os aspectos que não se assemelham no par de línguas envolvidos no processo de aprendizado são mais difíceis de serem adquiridos do que os aspectos substancialmente dispare. Para provar empiricamente essa hipótese, os autores (OLLER e ZIAHOSSEINY 1970, *ibid*) conduziram um estudo baseado nos erros ortográficos de inglês em um importante teste de nivelamento. Os erros de ortografia dos aprendizes estrangeiros cuja língua materna empregava um alfabeto romano foram comparados aos erros ortográficos de aprendizes estrangeiros cuja língua materna tinha pouca ou nenhuma relação com tal alfabeto. Os resultados desse experimento levaram Oller e Ziahosseiny (1970, *ibid*) a concluir que, no que diz respeito à ortografia de língua inglesa, o conhecimento de um sistema de

escrita romana torna mais, e não menos, difícil a aquisição de um outro sistema de grafia romana.

Segundo Al-Sibai (2004, p. 4), mesmo trinta anos depois, as premissas básicas desse estudo ainda são válidas. Pesquisas relativamente recentes, como a de Major (2001, *apud* Al-Saibi 2004, *ibid*), sugerem que diferenças sutis na ortografia de uma dada unidade léxica são mais propensas a serem ignoradas, resultando em um desempenho insatisfatório, ao passo que as diferenças mais notáveis, muitas vezes, são mais facilmente percebidas devido ao seu efeito de saliência perceptual. Em Odlin (1989, *apud* Al-Saibi 2004, *ibid*) é possível encontrar um exemplo sobre esse particular. A semelhança do formato do lexema de língua inglesa *embarrassed* [envergonhado(a)] com o de língua espanhola *embarazada* [grávida] pode facilmente conduzir o aprendiz ao erro. Por outro lado, Fisiak (1981, *apud* Al-Sibai 2004, *ibid*) acredita que semelhanças e diferenças podem ser igualmente problemáticas no aprendizado de uma língua estrangeira. Ainda que essa versão moderada da AC faça algum sentido, grande parte dos estudiosos de linguística aplicada ainda acredita que o conceito de semelhança permaneça bastante controverso (cf. Al-Sibai, 2004).

Com o intuito de defender a hipótese da AC, alguns estudiosos tentaram sugerir diferentes maneiras de comparação entre língua materna e estrangeira usando a versão moderada da teoria, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. A forma encontrada por esses estudiosos era o uso do que se conhece como abordagens de “estrutura de superfície” [*surface structure*] ou de “estrutura profunda” [*deep structure*] (cf. Al-Sibai, 2004). No entanto, mesmo os entusiastas dessa teoria admitem que essas abordagens não são totalmente confiáveis. Aqui cabe citar um estudo de James (1980), no qual o autor, usando como base a versão moderada da AC, discorre sobre algumas das desvantagens de se usar as “estruturas de superfície” das línguas para comparar as semelhanças encontradas em um par idiomas. De acordo com o autor (JAMES 1980), usar tal abordagem pode levar a equações interlinguísticas superficiais e de pouca valia. Segundo James (1980), isso acontece quando somos levados a identificar como semelhantes, categorias que têm comportamentos de uso muito diferentes em situações reais. Os exemplos a seguir foram extraídos do estudo de James (1980, p. 169) com intuito de ilustrar esse argumento na prática:

- a) *The postmen opened the door*
- b) *The facteur ouvrit la porte.*
- c) *Le facteur a ouvert la porte.*

No exemplo acima, embora “a” e “b” possuam a mesma estrutura de superfície, os mesmos são utilizados em diferentes contextos “reais”. Por outro lado, ainda que “c” não possua a mesma “estrutura de superfície” de “a”, pragmaticamente as construções se equivalem.

Não é à toa que tais inconsistências foram fundamentais para que um número expressivo de contrastivistas se tornassem mais receptivos à sugestão de que a “estrutura profunda” poderia representar uma abordagem mais satisfatória para estabelecer comparações. No entanto, não se pode ignorar o fato de que mesmo sentenças com uma “estrutura profunda” comum não são necessariamente equivalentes do ponto de vista comunicativo – sendo elas de um mesmo idioma, ou de um par de línguas em contraste. Por exemplo, embora as sentenças a seguir compartilhem a mesma “estrutura profunda”, *João ama Maria* e *Maria é amada por João*, os aprendizes estarão recebendo uma informação equivocada caso sejam levados a acreditar que as duas frases são equivalentes em termos de seu potencial comunicativo.

3.2.4 A confiabilidade dos métodos da AC

Além de todas as críticas já mencionadas à teoria da AC em si, cabe acrescentar ainda que os métodos empregados para a realização de uma análise contrastiva na prática estão igualmente sujeitos a críticas. Whitman (1970, p. 191) é um dos autores a fazer esse tipo de ressalva. Para ele (WHITMAN 1970, *ibid*), a realização prática de uma AC deve conter os seguintes passos: descrição, seleção, contraste e previsão. “Lamentavelmente, a maioria das análises são enfraquecidas por descuidos a um ou mais desses passos, cada um dos quais está envolto em uma série de problemas” (WHITMAN 1970, *ibid*). O autor (WHITMAN, 1970, *ibid*) enfatiza que se deve ter uma base sólida e consistente para selecionar uma forma para os contrastes e um meio de relacionar contraste e previsão.

Sobre esse particular, James (1980, *apud* Al-Sibai, 2004, p. 4) observa que desde o início, os linguistas ansiavam descobrir por qual critério as línguas seriam melhor comparadas. No entanto, um dos principais dilemas para os estruturalistas, que promoveram integralmente a AC, foi a questão da “singularidade da linguagem”. O autor (JAMES 1980, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*) argumenta que os estruturalistas se opuseram energicamente às práticas tradicionais de superimposição das categorias descritivas das línguas clássicas em

vernáculos modernos. Sajavaara (1981, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*), por exemplo, explica por que descrever uma determinada língua é uma tarefa tão difícil. A história da linguística contrastiva mostra que as descrições de línguas individuais, que foram adotadas para análise contrastiva, mudaram de acordo com o desenvolvimento da teoria linguística. Uma vez que não existe um modelo amplamente aceito para a descrição linguística, fica implícito que não pode haver descrições completas de todos os pares de línguas de acordo com um mesmo modelo. Se tais descrições pouco confiáveis das línguas para análise contrastiva não são úteis na prática, então, cabe aos entusiastas da teoria encontrar algum tipo de “padrão” ou “critério” a ser seguido, a fim de que a AC possa ser uma ferramenta pedagógica viável (SAJAVAARA, 1981, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*).

Em suma, o que está implícito nas críticas mencionadas até aqui é que existe uma contradição inerente na prática da AC, no sentido de que duas línguas precisam ter uma medida comum para serem comparadas, chamada “*tertium comparationis*”. Caso contrário, o contraste não pode ser feito.

Mesmo que se opte por ignorar alguns dos problemas relativos a um modelo de descrição para validar a AC, surge ainda outro problema, que alguns teóricos chamam de “idealização” [*idealization*] (AL-SIBAI, 2004, p. 6). Odlin (1989, p. 30) explica que a idealização de dados linguísticos é inevitável, uma vez que existem muitas variações mínimas no discurso de indivíduos que se consideram falantes de uma mesma língua. O autor afirma que quanto mais houver variações idiossincráticas em um discurso, menos caberá uma análise contrastiva. Além disso, ele (ODLIN 1989, *ibid*) ressalta que idealização em demasia pode conduzir a um grau inaceitável de distorção. Por exemplo, descrições contrastivas do português e do inglês não especificam as variações diatópicas, e, ainda que tais comparações generalizadas normalmente sejam apropriadas, existem diferenças significativas, por exemplo, na pronúncia e na sintaxe dos falantes de português no Brasil, em Portugal, na Angola, etc, que poderiam resultar em importantes diferenças na pronúncia e nas construções sintáticas dos aprendizes de inglês⁴⁸.

Uma última questão a ser discutida a respeito da confiabilidade do poder de previsão de erros da AC é o seu uso em testes de língua e materiais didáticos. Por exemplo, ao passo que Lado (1957) era a favor de usar as informações da AC para a construção de testes de língua, Upshur (1962, *apud* Al-Sibai, 2004, p. 6) se opôs as previsões da teoria, destacando

⁴⁸ Por exemplo, é possível que o uso do gerúndio na língua inglesa (*John was playing cards*) resulte mais difícil para os falantes nativos de português de Portugal, uma vez que essa estrutura não é a usual para fazer referência a uma ação contínua (*João estava a jogar cartas*).

que, segundo os prognósticos, se um teste baseado na AC fosse aplicado a aprendizes que compartilham a mesma língua materna, todos eles deveriam obter resultados idênticos. Segundo o autor (UPSHUR 1962, *apud* Al-Sibai, 2004, *ibid*), o fato disso nunca acontecer na prática, indica que deve haver algo errado com a teoria. De acordo com Odlin (1989, p. 30), uma comparação entre língua materna e estrangeira seria útil para descobrir a razão pela qual certos erros surgem, mas, mediante a ausência de dados reais sobre os erros dos aprendizes, pouco ou nada poderia ser previsto. Além disso, Sheen (1996, p. 15) ressalta que a dificuldade imposta pelo rigoroso controle das variáveis nos resultados de estudos comparativos resulta na falta de credibilidade dos resultados de qualquer tipo de estudo. O autor (SHEEN 1996, *ibid*) acredita que, para tornar confiáveis os resultados de um estudo desse tipo, deveria ser possível replicar os resultados em uma série de estudos semelhantes.

3.2.5 A AC nos dias de hoje

Apesar do fato da AC ter sido objeto de debates polêmicos por cerca de quatro décadas, ela contribuiu significativamente para a compreensão do ensino e aprendizagem de línguas. Atualmente poucos teóricos aceitam a hipótese contrastiva em sua forma forte original. A exemplo de outros, autores como Al-Sibai (2004) acreditam que os professores de língua estrangeira não precisam criar lições de gramática especiais para aprendizes de acordo com sua língua materna. Muitas das críticas da AC foram baseadas no fato de que tal abordagem não foi capaz de cumprir com os objetivos estabelecidos por ela própria na década de cinquenta. Fato que ainda é válido, uma vez que, atualmente, fica evidente que muitos desses não foram realmente cumpridos. Como resultado de tais problemas, a AC começou a ser abandonada, pelo menos nas suas formas fortes (SRIDHAR 1981). A teoria está, sem dúvida, longe da perfeição. Não se pode negar que a língua materna influencia a maneira pela qual os indivíduos aprendem uma língua estrangeira, mas, ao mesmo tempo, ainda não há um consenso sobre a natureza ou o significado dessas influências interlinguísticas. Dessa forma, a AC, na maior parte do mundo, passou a ser considerada de pouca relevância pedagógica (AL-SIBAI, 2004, p. 12).

Em suma, parece-nos evidente que a AC não constituiu um modelo heurísticamente perfeito. No entanto deve-se ter em mente que: 1) resolver problemas de aprendizagem não

era o objetivo de Lado; 2) a língua materna, como veremos no próximo item (Item 3.3.), desempenha, sim, um papel muito importante no processo de aquisição de língua estrangeira.

3.3 O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Sabe-se que o uso da língua estrangeira nos contextos de aprendizado precisa ser maximizado sempre que possível, incentivando o seu emprego para o gerenciamento dos conteúdos a serem apreendidos. No entanto, as pesquisas mencionadas demonstram que a língua materna desempenha um papel importante na comunicação dos significados e conteúdos.

3.3.1 O uso e a importância da língua materna em termos de *input* e *output*

Tarefas focadas no significado possuem, geralmente, uma carga cognitiva pesada. É necessário que os aprendizes se concentrem não somente no que irão dizer ou no que está sendo dito, mas também em como dizer ou como está sendo dito. Lameta-Tufuga (1994) examinou, nos aprendizes, os efeitos de discutir uma tarefa na sua língua materna antes de entregá-la por escrito na língua estrangeira. Ou seja, eles tiveram a oportunidade de compreender plenamente o conteúdo da tarefa por meio de sua língua materna, antes de produzi-la por escrito em inglês. A discussão da tarefa na língua materna demonstrou alguns aspectos interessantes. Em primeiro lugar, o emprego da língua materna no ensino revelou aprendizes engajados ativamente em confrontar ideias. Em segundo lugar, a discussão da tarefa na língua materna incluiu bastante do vocabulário da língua estrangeira, que seria utilizado na tarefa posteriormente. Dessa forma, a discussão em língua materna não só possibilitou a interação do conteúdo por parte dos aprendizes, mas também ajudou-os a dominar o vocabulário relevante em língua estrangeira em um contexto favorável. Knight (1996) também chegou a uma conclusão similar. Como resultado, os aprendizes que realizaram uma discussão preparatória em grupo na língua materna se saíram muito melhor na tarefa escrita de língua estrangeira do que aqueles que a fizeram em língua estrangeira,

mesmo estando a discussão no mesmo idioma da tarefa subsequente. Existe, portanto, um papel útil para a língua materna em auxiliar os aprendizes na aquisição do conhecimento necessário para atingir um nível mais elevado de desempenho na língua estrangeira. Sempre que um professor sinta que uma tarefa baseada na significação em língua estrangeira possa estar além das capacidades dos aprendizes, instruções e discussões em língua materna podem ajudar a superar alguns dos obstáculos.

3.3.2 Língua materna e língua estrangeira

Existe a ideia comum de que a língua materna fornece uma forma familiar e eficaz de se chegar rapidamente à relação de significado e conteúdo do que precisa ser aprendido e empregado na língua estrangeira. Segundo Nation (2001, p. 7), é tolice excluir de forma arbitrária excluir essa forma de comunicação do significado comprovadamente eficiente. Para tal, deveria ser diretamente paralelo afirmar que imagens ou objetos reais não devem ser utilizados no ensino de língua estrangeira (NATION 1978, p. 175). Todos os argumentos contra o uso da língua materna são igualmente aplicáveis ao uso de imagens, objetos reais e demonstrações. A língua materna precisa ser vista como uma ferramenta útil que, assim como outras ferramentas, deve ser utilizada quando necessário.

3.4 A AC: DA TEORIA À APLICAÇÃO

As seções anteriores (itens 3.3., 3.3.1., 3.3.2.) constituíram um breve parênteses para justificar a importância da língua materna no processo de aquisição de língua estrangeira. O objetivo desse breve foi facilitar a compreensão do conteúdo da presente seção, que retoma a discussão da AC, mostrando sua aplicação.

Conforme já mencionado, a AC é um campo muito polêmico da linguística aplicada, especialmente no que tange a sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Houve momentos na história em que comparar as línguas era considerado basilar para o ensino de idiomas, como, por exemplo, na época em que era

empregado o método gramática-tradução, e houve aqueles em que qualquer referência à língua materna era absolutamente proibida.

A Linguística Contrastiva é um campo muito amplo, e que abarca os principais níveis de organização da linguagem: fonético-fonológico, léxico-semântico, morfossintático e pragmático. Sempre que se decide contrastar um par línguas, é necessário determinar os critérios para a análise, uma vez que, obviamente, dois “objetos de análise” podem parecer semelhantes ou distintos, dependendo do aspecto que se elege para fins de comparação. Dessa forma, duas sentenças, em um par de línguas qualquer, pode se assemelhar quanto à estrutura sintática, mas se diferenciar quanto ao uso de letras maiúsculas, por exemplo.

David speaks Portuguese (ing.)

David fala português (port.)

O termo de comparação também pode ser chamado “base da comparação” [*tertium comparationis*] e ser determinado com o intuito de contrastar um dado fenômeno em duas línguas (c.f. JASZCZOLT 1995, p. 2). O conceito base da comparação auxilia a traçar uma linha divisória entre a teoria e a prática da AC aplicada. O escopo da primeira é fornecer uma descrição completa e objetiva dos contrastes entre duas línguas - embora isso pareça não ser possível -, ao passo que o da segunda lida com a aplicação desses resultados na prática, o que significa, basicamente, avaliar os resultados (i.e. diferenças) e determinar suas consequências e sua utilidade para fins de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De forma alguma o que foi postulado se limita apenas a previsão de fenômenos de interferência entre língua materna e língua estrangeira; a aplicabilidade dos estudos contrastivos é muito mais ampla. Aprendeu-se, com o método tradutório, que o resultado do contraste de línguas raramente é um caso de correspondência 1:1, mas sim que uma estrutura da língua materna pode ter várias estruturas correspondentes na língua estrangeira, ou que certos elementos da língua materna não encontram correspondência na língua estrangeira. De certa forma, estar ciente desse fato e analisar as razões para tais diferenças é o passo inicial para um entendimento mais profundo das línguas e, conseqüentemente, para uma maior flexibilidade no processo de aprendizado (cf. Vintar, 2001).

3.4.1 Níveis de análise

Conforme mencionado anteriormente, a AC pode incluir todos os níveis de análise de organização da língua, como o fonético-fonológico, o léxico-semântico, o morfossintático e o pragmático⁴⁹, levando a crer, inclusive, que os estudos contrastivos devem ser vistos como uma abordagem e não como um ramo da linguística geral. A maioria dos autores tendem a distinguir entre as características ditas “microlinguísticas” e “macrolinguísticas”; a primeira compreendendo principalmente o nível morfossintático e, assim, tratando a sentença como a maior unidade analisável, e a última estudando a língua na situação e no contexto, com ênfase na função comunicativa (cf. Vintar, 2001). Ao longo da história dos estudos contrastivos, grande atenção foi dada à gramática e ao léxico, ao passo que os aspectos situacionais e culturais foram, em certa medida, aparentemente negligenciados, fato que, posteriormente, como foi visto nas seções anteriores, serviu como fonte de várias críticas para Lado e seus seguidores.

A seguir serão descritos os níveis de AC e de que forma, apesar dos mais de 50 anos de crítica à teoria de Lado, eles podem representar mecanismos facilitadores no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. O objetivo aqui é listar apenas alguns exemplos isolados considerando o par de línguas inglês / português, que podem de algum modo representar todo o escopo desse campo. No entanto, cabe advertir que, de acordo com Sanders (1981, p. 24), “utilizar os resultados ‘crus’ da análise contrastiva em sala de aula é como apresentar a um cliente em um restaurante os ingredientes e a receita”.

3.4.1.1 Nível fonético-fonológico

O objetivo da fonologia contrastiva é comparar o repertório fonético do par de línguas e estabelecer as diferenças. Essas podem estar presentes tanto na articulação de um fonema que encontra correspondência nas línguas:

Ex: / t / - *tube* (ing.)

⁴⁹ Para os níveis de organização da língua cf. Zanatta (2010).

/ t / - *tubo* (port.)

quanto na ausência de fonemas determinados em um dos idiomas.

Ex.: / θ / - *think* (ing.)

/ ɐ / - *planta* (port.)

Outro objetivo é contrastar as regras para a posição de sílabas tônicas, se houver alguma. O inglês, por exemplo, não dispõe de tais regras, dessa forma, sílabas tônicas devem simplesmente ser aprendidas individualmente, o que resulta em uma grande dificuldade para os aprendizes do idioma.

Um outro aspecto, e que está, em certa medida, relacionado com a pragmática, é a entonação. A entonação, juntamente com os meios de comunicação paraverbais (somatolália), como a mímica e a gesticulação, que podem transmitir significados muito diferentes, muitas vezes é fonte de mal entendidos entre falantes nativos e não nativos de uma língua. Frequentemente, o aprendiz se esquece que, em sua língua materna, está acostumado a distinguir pequenas variações na entonação e que prontamente atribui significados a elas, ao passo que o aprendizado de língua estrangeira geralmente negligencia o papel da entonação e da pronúncia.

Ao contrastar o repertório fonético de duas línguas, deve-se, inevitavelmente, lidar com a sua representação gráfica. Na língua inglesa, um grafema simples pode indicar vários fonemas diferentes ou vice-versa. Segundo o *Contrastive analysis in the classroom* de Vintar (2001) é importante contrastar esse recurso com as línguas como o esloveno, na qual se estabelece uma relação unívoca entre seu repertório fonético e sua representação gráfica.

3.4.1.2 *Nível léxico-semântico*

Assim como a maioria das abordagens metodológicas, a abordagem comunicativa de ensino de línguas enfatiza os itens de vocabulário a serem aprendidos. No entanto, o foco, atualmente, é a função do vocabulário no contexto sócio-cultural. Ao investigar o léxico de duas línguas com o objetivo de contrastá-los, tem-se a certeza de encontrar alguns aspectos que requerem atenção especial. Um desses aspectos são os sufixos utilizados em formação de

palavras. O sufixo inglês *-ly*, por exemplo, que converte adjetivos em advérbios, corresponde aproximadamente ao do português *-mente*:

obvious – ly (ing.) *obvio – mente* (port.)

happy – ly (ing.) *alegre – mente* (port.)

No entanto, há muitos casos em que a correspondência de afixos não existe. No inglês o sufixo *-less* muitas vezes desempenha um papel semelhante ao da preposição *-sem* do português: *homeless* (ing.) – *sem-teto* (port.).

Existem outros tipos de correspondência lexical, como *a peice of fabric* (ing.) – *um pedaço de tecido* (port.), em que ocorre uma correspondência palavra por palavra, mas também de contraste lexical, onde algumas palavras exigem uma paráfrase, como é o caso de *pet* (ing.) – *animal doméstico de estimação* (port.).

As conclusões a serem tiradas de tais contrastes são resumidas por Jaszczolt (1995, p. 4), que afirma que a conclusão mais óbvia é a de que tais materiais didáticos podem auxiliar o aprendiz, fornecendo descrições teóricas dos fenômenos na forma de resumo ou esquema, que enfatize as dificuldades de uso, ou de qualquer outro meio disponível para esse método particular.

Existem dois outros campos em que os estudos contrastivos são de uso particular, na lexicografia e na metalexicografia. Dicionários de aprendizes elaborados cuidadosamente com base no contraste entre o par de línguas envolvido asseguraria um maior aproveitamento das informações contidas nos mesmos.

3.4.1.3 Nível morfossintático

Ao contrastar, sem que se tenha um propósito específico em mente, as estruturas sintáticas de duas línguas tão diferentes como o português e o inglês, é inevitável encontrar inúmeras diferenças. Por exemplo, a posição dos adjetivos em inglês antecedendo o substantivo é, em certa medida, fixa (*I deserve having a small house*), mas, em português, admite uma maior flexibilidade (*Eu mereço ter uma pequena casa – Eu mereço ter uma casa pequena*). Esse exemplo não é de grande interesse pela posição do adjetivo, mas se presta para uma posterior análise sobre as dificuldades dos processos de produção em língua estrangeira e

fornece uma pista sobre quais informações são relevantes em uma obra de cunho didático se o par de línguas envolvido no processo é considerado.

3.4.1.4 Nível pragmático

Para dominar um idioma, não se deve apenas saber como formar frases, mas também como formar textos. Este ramo da linguística representa uma área relativamente nova de interesse, pelo menos em comparação aos outros níveis de linguagem já descritos (semântica, sintaxe etc.) (cf. Vintar, 2001). Assim como existem regras para colocar as palavras em conjunto para formar uma frase, existem também tipos de regras para colocar frases em formato de texto. Se vinte frases são colocadas juntas aleatoriamente, há poucas chances das mesmas formarem um texto coerente.

O problema é que as regras para a formação de textos são mais sofisticadas do que as regras gramaticais, e elas quase sempre implicam em certos fatores metatextuais, como, por exemplo, a intenção comunicativa e as regras de comunicação com os interlocutores. A tarefa da AC do nível pragmático é, justamente, comparar essas “regras” e estabelecer as diferenças, que podem ajudar os aprendizes de uma língua a se comunicar de forma mais eficiente.

Um exemplo simples pode ser tomado a partir de padrões textuais definidos, como uma carta formal. O esboço desse tipo de carta é uma convenção social que varia de língua para língua, ainda que, por exemplo, as diferenças entre as cartas formais de inglês e de alemão sejam bastante pequenas (cf. Vintar, 2001). Mesmo apresentando variações, a finalidade da carta formal é, em geral, transmitir uma informação importante e deixar uma boa impressão. Se as regras para escrever essas cartas são desobedecidas, se, por exemplo, o léxico não for selecionado de forma apropriada, corre-se o risco de que os objetivos primários da mesma não sejam alcançados.

Os mecanismos que geram significado entre as frases são complexos e as regras para composição de texto muito vagas, razão pela qual é necessário estudá-las e compará-las através das línguas.

3.4.2 Formas de usar AC no ensino

A AC no aprendizado de línguas normalmente implica certos métodos e estratégias que são notoriamente “proibidos”, tais como a utilização da língua materna e da tradução (cf. Vintar, 2001). No entanto, a AC é entendida aqui como toda uma experiência anterior do aprendiz em relação à linguagem e como um processo natural em qualquer situação de aprendizagem, já que, na tentativa de compreender um novo elemento gramatical ou lexical, o aprendiz tenderia a se apoiar em todo o seu conhecimento prévio, a fim de encontrar semelhanças que lhe desse segurança (cf. SKELA 1994, *apud* Vintar, 2001). Segundo Marton (1981, p. 149), esse “hábito” não pode simplesmente ser eliminado do processo de aprendizagem. No entanto, é necessário encontrar formas de utilizá-lo para que seja vantajoso para o aprendiz. Em outras palavras, para Marton (1981, *ibid*), é de se perguntar se não seria melhor usar essa “transferência habitual” [*habitual transfer*] de alguma forma, em vez de tentar combatê-la, ou mesmo negar a sua existência. O autor (MARTON 1981, *ibid*) acredita que o uso da AC no ensino seria um longo caminho em direção a tentativa de controlar essa tendência poderosa e convertê-la em uma aliada no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Caso se concorde que a AC pode e deve ser usada no aprendizado, várias questões vêm à mente: Quando se deve escolher comparar um item de uma determinada língua com um da língua materna do aprendiz? Quais segmentos da língua se prestam para fins de comparação ou contraste? Deve-se concentrar nas semelhanças ou nas diferenças? Qual propósito se tem em mente e que resultados podem ser esperados do uso da AC? Talvez essas questões tenham que ser tratadas uma de cada vez. No que diz respeito à decisão geral sobre quando comparar ou contrastar um item de determinada língua, a única resposta possível é: sempre for apropriado (cf. Vintar, 2001). Tomando, por exemplo, os aprendizes brasileiros de inglês, existem muitas estruturas gramaticais e frases do inglês que são visivelmente diferentes do português. Mas isso significa que se deve apontar todas as diferenças encontradas no caminho?

Sem dúvida, isso nos reportaria ao campo da AE. Como já foi visto anteriormente, nos anos setenta, os especialistas acreditavam ter encontrado na AC a chave para prever e explicar os erros cometidos no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. No entanto, anos de experiência demonstraram que a transferência negativa não é, de modo algum, a única fonte de erros e que a utilização da AC no ensino falhou em não trazer os resultados

esperados. Como consequência, os especialistas decidiram “proibir” os estudos contrastivos em sala de aula, fato que explica o abandono dessa abordagem nas últimas décadas. A melhor estratégia é “esperar” que um determinado erro ocorra e, em seguida, caso o motivo tenha sido a transferência negativa, apontar as diferenças, contrastando os idiomas e ilustrando com exemplos (cf. Vintar, 2001).

Um caso ilustrativo é o das frases de negação em língua inglesa, que representam geralmente uma fonte de erro para os aprendizes brasileiros, uma vez que a sintaxe do inglês não permite a dupla negação, que é um traço do português (Quadro 4).

Quadro 4 - Exemplos de interferência nas frases de negação em língua inglesa

português	inglês	*inglês
Eu não conheço ninguém nesse bairro.	I don't know anybody in this neighbourhood.	*I don't know nobody in this neighbourhood.
Ele nunca deu nada a sua mãe.	He never gave anything to his mother.	* He never gave nothing to his mother.
Ela não deu nada a ninguém.	She didn't give anything to anybody.	* She didn't give nothing to nobody.

Fonte: autoria própria.

Outro exemplo de transferência negativa que também ocorre muitas vezes com aprendizes brasileiros de inglês é o mau uso do verbo *to be* em oposição ao *to have*. O verbo *ter* do português é amplamente usado, aparecendo muito em expressões cotidianas e assumindo frequentemente um papel idiomático. O verbo *to have*, que seria seu correspondente em inglês, tem um uso mais restrito, não aparecendo muito em formas idiomáticas. O verbo *to be*, por outro lado, cobre em inglês uma grande área de significado, aparecendo em muitas expressões do dia a dia, de forma semelhante ao verbo *ter* do português. Portanto, é muito comum que os aprendizes de inglês, falantes nativos de português, usem mal o verbo *to have* do inglês (Quadro 5).

Quadro 5 - Exemplos de interferência nas frases interrogativas em língua inglesa

português	inglês	*inglês
Quantos anos você tem?	How old are you?	*How many years do you have?
Você tem certeza?	Are you sure?	*Do you have sure?
Você tem razão.	You are right.	*You have right.
Não tenho medo de cachorro.	I'm not afraid of dogs.	*I don't have fear of dogs.
O que é que tem de errado?	What is wrong?	*What has wrong?
Não tive culpa disso.	It was not my fault.	*I didn't have guild.
Tivemos sorte.	We were lucky.	*We had lucky.
Tenha cuidado.	Be carefull	*Have care

Fonte: autoria própria.

No que diz respeito à questão de saber se o foco deve estar nas semelhanças ou nas diferenças entre duas línguas, cabe ressaltar que não existe uma resposta universal. Caso haja uma correspondência entre a língua materna e a língua estrangeira, normalmente não é necessário indicá-la, uma vez que os aprendizes irão intuitivamente senti-la. O que é necessário é ressaltar quais são os casos em que uma aparente correspondência resultaria em um erro, como no caso com dos falsos cognatos (Quadro 6).

Quadro 6 - Falsos cognatos inglês / português

Inglês	português
<i>Data (n)</i>	dados (números, informações)
<i>Defendant (n)</i>	réu, acusado
<i>Educated (adj)</i>	instruído, com alto grau de escolaridade
<i>Expert (n)</i>	especialista, perito
<i>Fabric (n)</i>	tecido

Fonte: autoria própria.

Aqui cabe ressaltar, como já foi mencionado anteriormente, que dois itens de uma língua podem parecer semelhantes ou diferentes, de acordo com os critérios e objetivos da comparação ou do contraste. Tomando o condicional em português e inglês, é possível perceber que a estrutura geral é bastante semelhante, mas os tempos verbais são diferentes (Quadro 7).

Quadro 7 – O condicional inglês versus português

condicional	tempo verbal
<i>If the weather <u>is</u> fine we'll go fishing</i> (ing.)	<i>is</i> – presente
<i>Se o tempo <u>estiver</u> bom irei pescar</i> (port.)	<i>estiver</i> – futuro conjuntivo

Fonte: autoria própria.

A questão de que a AC poderia ou deveria ser aplicada em todos os níveis e em todas as faixas etárias permanece pouco pesquisada. O texto *Contrastive analysis in the classroom* afirma que, uma vez não sendo capaz de encontrar orientações claras a respeito desse particular, apela-se para a experiência de ensino. Parece que tanto a idade quanto o nível de conhecimento linguístico são fatores muito importantes para decidir fornecer, ou não, aos aprendizes alguns exemplos contrastantes. Com aprendizes muito jovens, ou com pouco conhecimento metalinguístico, muitas vezes o professor pode usar a língua materna, desde que o faça mantendo o ensino majoritariamente monolíngue em sala de aula. Ainda assim, qualquer contraste de estruturas gramaticais pode ser descabido, uma vez que aprendizes muito jovens, ou com pouco conhecimento metalinguístico, ainda não atingiram um nível de pensamento abstrato. Algumas técnicas simples de tradução, e a tradução é considerada como sendo uma das técnicas contrastivas, podem, no entanto, ser utilizadas com sucesso para esse nível, desde que moderadamente. Assim que os alunos atinjam um nível de pensamento abstrato e sejam capazes de generalizar de forma consciente as regras gramaticais, a AC poderá ser usada para apontar certas diferenças evidentes ou explicar determinados erros (cf. Vintar 2001).

Parece que a transferência negativa ocorre ainda mais frequentemente entre L2 e L3 do que entre L1 e L2. Uma possível explicação para esse fenômeno é o fato de que a língua materna é adquirida de forma inconsciente, e suas regras gramaticais são internalizadas (cf.

Vintar, 2001). A aquisição da língua materna é uma experiência bem diferente da aprendizagem de línguas estrangeiras, o que poderia ser a razão pela qual as regras da língua materna interferem em um menor grau na língua estrangeira. A experiência da aprendizagem da primeira língua estrangeira, L2, no entanto, determina toda a aprendizagem de línguas estrangeiras posteriores, fazendo com que os aprendizes tendam a aplicar as regras adquiridas através da primeira experiência para todas as experiências posteriores de aprendizagem de línguas.

De um modo geral, contrastar traços gramaticais faz mais sentido para aqueles aprendizes que já tiveram alguma experiência com a aprendizagem de línguas estrangeiras e que, como consequência, já estão habituados a comparar itens em um par de línguas. Muitas das técnicas contrastivas não são apropriadas para aprendizes muito jovens, ou com pouco conhecimento metalinguístico. O restante é basicamente uma questão idiossincrática, em outras palavras, se o professor acredita que a AC será, de algum modo, útil, irá, sem dúvida, encontrar maneiras de utilizá-la.

É claro que uma língua estrangeira pode ser ensinada e aprendida sem qualquer tipo de referência à língua materna. Mas, se algumas das técnicas da AC puderem facilitar a aprendizagem ou mesmo torná-la mais interessante, parece-nos não haver problema em usá-la.

A razão pela qual muitos autores acreditam que um contraste entre língua materna e língua estrangeira ocasional é favorável não é apenas o fato de que ele pode ajudar a prever, explicar ou evitar erros, mas também porque oferece uma visão diferente e há muito tempo negligenciada sobre como as línguas funcionam e como podemos compreender e, conseqüentemente, aprender melhor suas características. Nation (1978, p. 175) acredita que a exclusão da língua materna é muitas vezes vista pelos aprendizes como uma crítica à mesma como idioma, como se essa exclusão a convertesse em uma língua de importância secundária. Para o autor (NATION 1978, *ibid*), os efeitos da degradação da língua materna não são benéficos aos falantes que a utilizam. Além disso, aprender uma língua estrangeira oferece uma oportunidade de conhecer a natureza da linguagem, como uma língua funciona, como línguas diferentes organizam o mundo e as experiências de formas diferentes. E a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira é uma boa maneira de fazer tudo isso.

Embora resulte evidente que ainda são necessários mais estudos sobre esse particular, é de se questionar o papel da convergência tipológica e / ou genética entre língua materna e estrangeira.

O intuito da revisão bibliográfica a respeito da AC exposta neste capítulo foi apresentar, de forma resumida, alguns dos prós e contras de uma teoria relativamente polêmica. Acreditamos, no entanto, que a língua materna desempenhe um papel muito importante na forma com a qual uma língua estrangeira é adquirida e usada pelo aprendiz e, conseqüentemente, defendemos que alguns dos postulados da AC podem ser aproveitados na concepção de uma obra lexicográfica voltada ao ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira. Como já foi mencionado na introdução da presente dissertação, embora haja uma quantidade significativa de pesquisas sobre o papel da língua materna no processo de aquisição de uma língua estrangeira, poucas dessas pesquisas aplicam seus resultados diretamente ao campo da lexicografia. Sendo assim, os capítulos a seguir representam uma tentativa de investigar que tipo de aspectos (conteúdo, estrutura, estilo e apresentação) devem ser incluídos e/ou (re)desenhados em um dicionário de aprendizes de inglês especialmente desenvolvido para falantes nativos de português brasileiro, a fim de fornecer a esse público-alvo o suporte lexicográfico necessário para otimizar suas habilidades nas tarefas de produção e recepção de ILE, bem como na aquisição do vocabulário necessário para auxiliar nessas tarefas.

4 AC: SUA APLICAÇÃO CONSIDERANDO O PAR DE LÍNGUAS PORTUGUÊS / INGLÊS

Uma vez que, na presente dissertação, estamos buscando mecanismos de otimização para um dicionário de aprendizes de inglês desenvolvido para falantes nativos de português brasileiro, julgamos relevante, com base em alguns dos postulados da AC, realizar uma análise contrastando o par de línguas português / inglês, a fim de prever algumas das dificuldades que o aprendiz brasileiro estaria sujeito a enfrentar. Essa análise será realizada por meio da distinção entre os níveis de organização da linguagem. No entanto, antes de apresentar a análise propriamente dita, parece-nos necessário salientar que não somente os traços tipológicos e genéticos *per se* são fundamentais na AC. É igualmente importante considerar a projeção vetorial das línguas envolvidas no aprendizado. Em outras palavras, fazer uma AC do português e do inglês somente servirá para apontar semelhanças e diferenças, sem muita relevância pedagógica. O que é importante aqui é estipular qual é a língua materna e qual é a língua estrangeira e traçar um vetor entre elas. Isso porque não necessariamente os aspectos que representam dificuldades para um aprendiz brasileiro no processo de aprendizado de inglês serão os mesmos que para um aprendiz inglês de português brasileiro.

Aprender uma língua estrangeira consiste não apenas em assimilar seus elementos, mas também procurar minimizar a interferência negativa da língua materna. Embora esse tipo de interferência seja mais evidente no que concerne ao nível fonético-fonológico, i.e. na pronúncia, também pode ser observado no nível léxico-semântico, morfossintático e pragmático⁵⁰. Acreditamos que o estudo comparativo de duas línguas pode facilitar a identificação das diferenças entre elas e auxiliar na previsão dos erros, assim os evitando antes que se fossilizem.

Sendo assim, as seguintes subseções serão dedicadas a uma análise contrastiva dos idiomas português e inglês, focando pontos que resultam em uma maior dificuldade no processo de aprendizado de inglês como língua estrangeira tendo o português como língua materna.

⁵⁰ O nível pragmático não será analisado, uma vez que uma obra lexicográfica, aparentemente, não é capaz de lidar com esse nível.

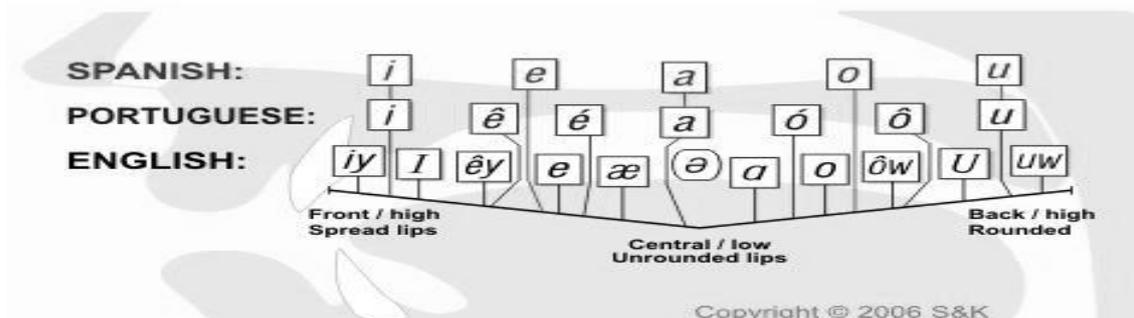
4.1 NÍVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO: A INTERFERÊNCIA ORTOGRÁFICA

Além das diferenças fonológicas (vogais, consoantes) entre os línguas portuguesa e inglesa, tem-se a questão da reprodução fônica da língua escrita. Em outras palavras, com que sons se deve interpretar os grafemas e as palavras de um texto. Em primeiro lugar, a interpretação fônica da ortografia em inglês apresenta diferenças em relação ao português. Em segundo lugar, e mais importante, a correlação entre ortografia e pronúncia em inglês é perceptivelmente irregular. Isso significa que o mesmo grafema não corresponde sempre ao mesmo fonema, i.e. não tem sempre o mesmo respaldo fônico, a mesma pronúncia.

Segundo Schütz (2012, s.p.), “para aquele aprendiz inglês como língua estrangeira, que tem contato com textos mas não tem a oportunidade de contato frequente com a variante oral do idioma, e que portanto não desenvolveu familiaridade com a forma oral do inglês, a interferência da ortografia na pronúncia das palavras é persistente”.

A língua portuguesa apresenta uma grafia relativamente fonológica quando comparada a línguas como o francês e o inglês. No estudo do inglês como língua estrangeira faz-se necessário que o aprendiz se habitue a não tentar basear sua pronúncia única e exclusivamente nos grafemas expressos. As vogais possivelmente constituam os casos mais problemáticos, isso porque o sistema fonológico da língua inglesa apresenta um número notoriamente maior de fonemas vogais quando comparado com o de línguas como o português e o espanhol. Ao passo que o espanhol possui cinco fonemas vogais e o português sete, o inglês possui no mínimo onze, fato que demanda dos aprendizes brasileiros uma grande acuidade auditiva tanto em tarefas de produção quanto de recepção (Figura 13).

Figura 13 - Os fonemas vogais em espanhol, português e inglês



A seguir, veremos alguns exemplos extraídos do estudo de Shütz (2012, s.p.) a respeito da problemática das vogais no aprendizado de inglês, Como o grafema <oo>: *boot* - [buwt]; *book* - [bUk]; *blood* - [bləd]; *brooch* - [browtsh]; *door* - [dór]. É possível que o aprendiz brasileiro que tenha acabado de aprender a pronúncia da palavra *book* /bUk/, pronuncie /blUd/ para *blood* /bləd/ e, caso corrigido, poderá igualmente aplicar a nova regra e pronunciar /bət/ para *boot* /buwt/, ou /mən/ para *moon* /muwn/, e assim sucessivamente.

O mesmo acontece quando o aprendiz é confrontado com os seis fonemas vogais correspondentes ao grafema <a>: *make* - [meyk]; *cat* - [kæt]; *father* - [fa:ðər]; *care* - [ker]; *law* - [wə:kər]; *global* - [gləʊbl]. De igual forma, o grafema <i> pode ser interpretado de seis diferentes formas: *ski* - [ski:]; *bit* - [bit]; *bite* [bart]; *noise* - [nɔ:z]; *pencil* - [pensl]; *fruit* - [fru:t]. O grafema <o> pode ser interpretado de cinco diferentes maneiras: *so* - [sɔ:]; *off* - [ɔ:f]; *hot* - [hɑ:t]; *of* - [əv]; *do* - [du].

Outro exemplo de interferência da ortografia, é a reprodução fônica do sufixo *-ed*, responsável pela formação do passado regular no inglês: *play* [pley] - *played* [pleyd]; *need* [niyd] - *needed* [niydId]; *work* [wərk] - *worked* [wərkt].

Embora a irregularidade seja mais perceptível no âmbito das vogais, também pode ser constatada nas consoantes. Por exemplo, o grafema <ch> pode ser representando por três fonemas diferentes: *check* - [tshék]; *machine* - [məshiyɲ]; *chaos*-[k^heyaz]; o grafema <s> oferece cinco possibilidades de interpretação fonética: *say* - [sey]; *rose* - [rowz]; *sure* - [shUr]; *casual* - [k^hæzhuwəl]; *island* - [aylənd].

Acima, foram explicitados apenas alguns casos dentre uma vasta gama de exemplos capazes de demonstrar a deficitária correlação entre ortografia e respaldo fônico no inglês. Sobre esse particular, Mazurkiewicz (1976, *apud* Shültz, 2012, s.p.) comenta:

Comparando línguas quanto a correspondência entre grafemas (ortografia) e fonemas (pronúncia), veremos que espanhol, finlandês e italiano têm uma ótima correlação, alemão apresenta uma correlação de 90 por cento e russo, de 94 por cento. Italiano, por exemplo, tem 27 fonemas e 28 letras ou combinações de letras para representá-los. Dividindo 27 por 28, podemos dizer que italiano tem uma correlação de 96 por cento entre pronúncia e ortografia. No caso do inglês, entretanto, um breve estudo da ortografia usada em dicionários completos mostra haver de 340 a 360 formas de ortografar os 44 fonemas que os mesmos dicionários usam. Isto nos leva a concluir que inglês apresenta uma correlação de apenas 12 a 13 por cento. (MAZURKIEWICZ 1976, *apud* Shültz, 2012, s.p.)

Sobre o mesmo particular, D'Eugenio (1982, *apud* Shültz, 2012, s.p.) encontra uma explicação:

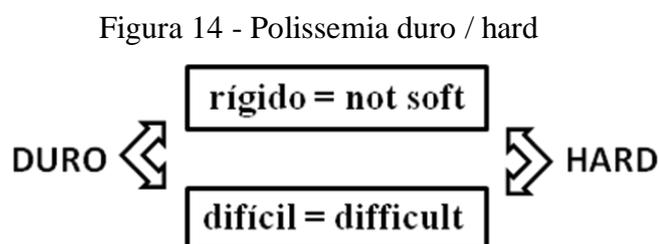
O processo de padronização da língua inglesa iniciou em princípios do século dezesseis com o advento da litografia, e acabou fixando-se nas presentes formas ao longo do século dezoito, com a publicação dos dicionários de Samuel Johnson (1755), Thomas Sheridan (1780) e John Walker (1791). Desde então, a ortografia do inglês mudou em apenas pequenos detalhes, enquanto que a sua pronúncia sofreu grandes transformações. O resultado disto é que hoje em dia temos um sistema ortográfico baseado na língua como ela era falada no século 18, sendo usado para representar a pronúncia da língua no século 20. (D'EUGENIO 1982, apud Shütz, 2012, s.p.)

A interferência da ortografia é um problema que não deve ser ignorado, uma vez que se configura como uma dificuldade relevante para os aprendizes de inglês em geral. Segundo Shütz (2012, s.p.), esta evidente falta de correlação entre ortografia e pronúncia é uma das principais características da língua e serve como argumento contra aquilo que ainda predomina no ensino de inglês como língua estrangeira, que é a preocupação excessiva com materiais impressos e o contato prematuro com a língua na sua forma escrita.

Por último, cabe ressaltar que, embora a pronúncia possa parecer uma preocupação que pouco tenha a ver com a lexicografia, ela desempenha um papel significativo na elaboração de uma obra de cunho lexicográfico. Isso porque, pelo menos no que diz respeito aos dicionários de aprendizes, a transcrição fonética de todos os lemas faz parte do PCI. Além disso, é muito comum que os aprendizes consultem essas obras com o intuito descobrir como uma palavra que foi ouvida é representada graficamente.

4.2 NÍVEL LÉXICO-SEMÂNTICO: A POLISSEMIA

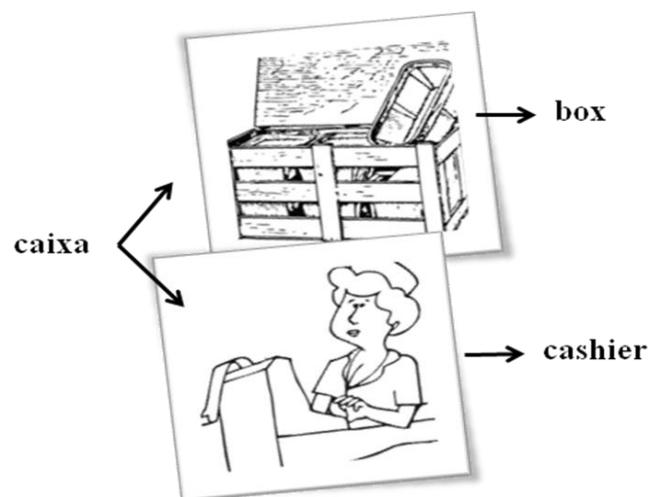
É possível que seja comum a todas os idiomas a presença de palavras com múltiplos significados ou funções gramaticais. Sempre que as diferentes significações coincidirem entre um par de idiomas, a transferência (i.e. o cálculo) será automática e sem grandes dificuldades para o aprendiz, como é o caso do adjetivo *duro* do português, que corresponde a *hard* em inglês (ambos cobrem os significados de *rígido* e *difícil*) (Figura 14).



Fonte: autoria própria.

No entanto, com frequência, a significação múltipla de um lexema em um dado idioma não encontra correspondência em outro. Dito em outros termos, as palavras nem sempre cobrem os mesmos campos semânticos em diferentes línguas. Um exemplo do que foi mencionado, considerando o par de línguas português / inglês, é o lexema de língua portuguesa *caixa* (Figura 15).

Figura 15 - Polissemia caixa / box / cashier



Fonte: autoria própria.

Outro exemplo é o do verbo *ter* em português com o significado de existência. Como se sabe, em língua portuguesa, o verbo *ter* possui, pelo menos, duas significações importantes: “posse” e “existência”, como nos exemplos *Eu tenho um carro* (Eu possuo um carro) [*I have a car*] e *Tem um livro sobre a mesa* (Existe (há) um livro sobre a mesa). – [*There's a book on the table*].

Sempre que o verbo *ter* significar existência (haver), a frase não terá sujeito; e isso ocorre com muita frequência em português. Em inglês, essa estrutura corresponderá sempre ao *there (to be)*. Esse é um aspecto que, sem dúvida, configura-se como uma significativa fonte de erros na produção do aprendiz brasileiro. Erros esses decorrentes da interferência negativa da língua materna.

A ocorrência da polissemia na língua materna do aprendiz (como o demonstrado pela Figura 15) causa maior dificuldade do que a ocorrência desse fenômeno na língua estrangeira.

Isso porque discriminar é sempre mais difícil do que generalizar. De acordo com Schütz (2012, s.p.):

[...] generalizar ou representar diferentes ideias através de um único símbolo, pode se comparar ao ato de misturar grãos de feijão e arroz numa mesma panela: uma tarefa que exige pouco esforço. Já especificar diferentes ideias, as quais estamos acostumados a generalizar em uma única palavra, em palavras diferentes da língua estrangeira, seria como o ato de separar grãos de arroz e feijão que haviam sido misturados. Certamente uma tarefa muito mais difícil. (Schütz 2012, s.p.)

Sendo assim, sempre que diferentes conteúdos representados pelo mesmo lexema na língua materna do aprendiz corresponderem a diferentes lexemas na língua estrangeira, ele terá dificuldades em expressar-se corretamente. Os diferentes lexemas do inglês que correspondem aos diferentes significados do lexema do português podem eventualmente funcionar como sinônimos, assim neutralizando o contraste entre os dois idiomas (Quadro 8).

Quadro 8 - Polissemia comparada português / inglês

Língua materna (português)	Língua estrangeira (inglês)
1. O Guaíba abastece Poa com água potável.	1. The Guaíba supplies Poa's drinking water.
2. Vou parar no próximo posto para abastecer .	2. I'll stop at the next gas station to refuel .
1. Ele fez um acordo com o advogado.	1. He made a deal with the attorney.
2. De acordo com o autor.	2. According to the author.
1. Jornais são uma boa fonte de informação.	1. Newspapers are a good source of information.
2. Gravatal tem fontes de águas termais.	2. Gravatal has hot springs .
3. Ele usou duas fontes diferentes no documento.	3. He used two different fonts in the document.

Fonte: autoria própria.

4.3 NÍVEL MORFOSSITÁTICO: ERROS COMUNS

Essa seção foi construída com base no trabalho, já mencionado, de Shütz (2012, s.p.) e no livro de Allen (2008), *Common Errors and Problems in English*, que descreve os erros mais comuns na língua inglesa. Naturalmente, aqui selecionamos somente alguns exemplos baseados no critério quais representariam dificuldades para quem tem o português brasileiro como língua materna.

4.3.1 A formulação de frases interrogativas e negativas

Possivelmente, uma das primeiras dificuldades significativas que o aprendiz brasileiro está sujeito a enfrentar no processo de aprendizado de língua inglesa é a formulação de frases interrogativas e negativas. As frases interrogativas em português são diferenciadas apenas pela entonação, sendo assim, não exigem alteração da estrutura da frase. Já na língua inglesa, além da entonação, no caso das frases com o verbo *to be* ou com qualquer outro verbo auxiliar modal, há a inversão de posição entre sujeito e verbo (Quadro 9).

Quadro 9 - *Be phrases* (português / inglês)

Língua materna (português)	Língua estrangeira (inglês)
<i>Ele é estudante.</i>	<i>He's a student.</i>
<i>Ele é estudante?</i>	<i>Is he a student?</i>

Fonte: autoria própria.

Além disso, no caso das frases em que não há verbo auxiliar, surge a necessidade de uso do verbo auxiliar *do* para formular perguntas ou frases negativas (Quadro 10).

Quadro 10 - *Do phrases* (português / inglês)

Língua materna (português)	Língua estrangeira (inglês)
Ele fala inglês.	<i>He speaks English.</i>
Ele fala inglês?	<i>Does he speak English?</i>
Ele não fala inglês.	<i>He doesn't speak English.</i>

Fonte: autoria própria.

Além de contrastarem profundamente em relação ao português, esses dois tipos de estruturas contrastam entre si. Esse contraste aparece nos modos interrogativo e negativo. Ao passo que as primeiras (*be phrases*) invertem a posição entre sujeito e verbo, não precisando de verbo auxiliar, as segundas (*do phrases*) necessitam o verbo auxiliar *do*. Isso representa uma dupla dificuldade para os falantes nativos de português, no qual praticamente não existem verbos auxiliares e a formulação de frases não é alterada pelos modos (afirmativo, negativo e interrogativo). O modo interrogativo em português consiste apenas em uma diferenciação na entonação, enquanto que em inglês exige uma significativa alteração na estrutura da frase. A dificuldade não é relacionada a tarefas de recepção, mas sim de produção em língua inglesa. Quem tem o português como língua materna não está habituado a estruturar as frases dentro dessas normas e, logo, terá dificuldades para internalizar essas estruturas.

4.3.2 O uso de *to* depois dos modais (*modals*)

Os verbos modais [*auxiliary modals*] em inglês (*can, may, might, should, shall, must*) são verbos que não ocorrem isoladamente, somente na presença de outro verbo. Ao contrário dos demais, os modais ligam-se ao verbo principal diretamente, isto é, sem a partícula *to* (Quadro 11).

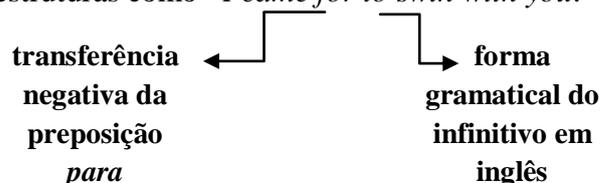
Quadro 11 - O uso de *to* depois dos modais (*modals*)

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita
Ele sabe falar inglês.	<i>He can speak English.</i>	* <i>He can to speak English.</i>

Fonte: autoria própria.

4.3.2.1 A combinação não lícita em língua inglesa da preposição *for* e *to*

Na gramática, o infinitivo é uma das três formas nominais do verbo e é a forma com a qual um verbo se apresenta naturalmente, sem qualquer conjugação. O infinitivo fornece uma ideia de uma ação ou estado, porém sem vinculá-la a um tempo, modo ou pessoa específica (Mesquita, 1999, p. 299). Em língua inglesa, a forma infinitiva do verbo é formada pelo verbo precedido pela preposição *to* (verbo + preposição), como em *I came to swim with you*. Em língua portuguesa, entretanto, a organização dos conteúdos em uma sentença que porta um verbo no infinitivo se dá por meio da construção “verbo conjugado + preposição *para* + verbo no infinitivo”, como em *Eu vim para nadar com você*. O aprendiz de língua inglesa, falante nativo de português, possivelmente internalizará a regra *to + infinitive* do inglês. No entanto, uma vez que sua língua materna exige a preposição *para* nesse tipo de construção, é comum que ocorra um transferência negativa, gerando estruturas como **I came for to swim with you*.



Quadro 12 - A combinação não lícita em língua inglesa das preposição *for* e *to*

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita
Eu vim para falar contigo.	<i>I came to talk to / with you.</i>	<i>*I came for to talk to / with you.</i>
Ela se ofereceu para me ajudar.	<i>She offered to help me.</i>	<i>*She offered for to help me.</i>
Para aprender, é necessário estudar.	<i>It's necessary to study, in order to learn.</i>	<i>*It's necessary to study, for to learn.</i>
Isto é um instrumento para medir velocidade.	<i>This is an instrument for measuring speed.</i>	<i>*This is an instrument for to measure speed.</i>

Fonte: autoria própria.

4.3.2.2 A dupla negação

Na lógica e na lógica proposicional, as regras de inferência da “eliminação da dupla negação⁵¹” e da “introdução da dupla negação⁵²” permitem eliminar ou introduzir um par de sinais de negação (DUPLA NEGAÇÃO. In: WIKIPÉDIA). Essas regras se baseiam na equivalência de, por exemplo:

Não é verdade que não está chovendo. \longrightarrow *Portanto, está chovendo.*

A eliminação da dupla negação é uma regra válida na lógica clássica, mas não na lógica intuicionista. Em língua portuguesa, uma sentença como *Não é verdade que não está chovendo* é mais “fraca” do que a *Está chovendo*. Essa última sentença requer uma prova de que está chovendo, enquanto a primeira requer somente uma prova de que a suposição da chuva não seja contraditória (essa distinção também ocorre na linguagem natural, na forma de lítotes⁵³) (DUPLA NEGAÇÃO. In: WIKIPÉDIA).

Na lógica e em alguns idiomas, duplas negativas cancelam uma a outra e produzem uma significação afirmativa. No entanto, em outros idiomas, a dupla negação intensifica a negação. Os idiomas, nos quais esse fenômeno acontece, possuem a chamada concordância negativa [*negative concordance*]. O português, já mencionado anteriormente, o francês, o romeno e o espanhol são exemplos de línguas que possuem a concordância negativa, ao passo

⁵¹ Formalmente, a regra da eliminação da dupla negação é:

$$\frac{\neg\neg A}{A}$$

⁵² Formalmente, a regra da “introdução da dupla negação” é:

$$\frac{A}{\neg\neg A}$$

⁵³ Lítotes consiste numa frase suavizada ou negativa para expressar uma afirmação. É o oposto da hipérbole. É uma figura de linguagem em que uma suavização é feita pela negação do contrário. Para que não se diga, por exemplo, que determinado indivíduo é burro, diz-se que é pouco inteligente, ou simplesmente que não é inteligente. Esse caso, que contém forte dose de ironia, chama-se “lítotes”. É bom que se diga que com a lítotes a expressão não necessariamente se suaviza. Para que se diga que uma pessoa é inteligente, pode-se dizer que não é burra: “Seu primo não é nada burro”. A lítotes é o “modo de afirmação por meio da negação do contrário” (Au, 1999, *s.v. lítotes*).

que o latim e o alemão não possuem esse fenômeno. O inglês padrão carece, igualmente, da concordância negativa, mas em alguns dialetos modernos do inglês (e.g. Cockney) é possível observar esse fenômeno, embora seu uso seja frequentemente estigmatizado (Van Gelderen, 2006, p. 130).

Nas línguas românicas, a negação é geralmente expressa pela inserção de um advérbio negativo antes do verbo. No entanto, mais de um advérbio negativo ou pronome pode aparecer na mesma sentença para indicar o tipo de negação que está sendo feita (Fromkin, 2002, p. 15).

Na língua portuguesa é comum que se empregue uma dupla negação em uma mesma frase, sem que isso a torne agramatical, ou decorra em qualquer prejuízo semântico (Mesquita, 1999, p. 164). Por exemplo: *Eu não tenho nenhuma dúvida; Isso não me interessa nada; Eu não vi ninguém.*

Nesses casos, vê-se utilizado dois elementos negativos na mesma sentença. O uso de duas formas de negação, nesses exemplos, serve para reforçar a negativa. Quando o advérbio *não* aparece em primeiro lugar, podem surgir pronomes indefinidos com sentido negativo em segundo lugar (*nenhum, nada, ninguém*). Assim, qualquer uma das sentenças acima apresentadas está correta, ou seja, é perfeitamente gramatical.

Contudo, caso o pronome indefinido com sentido negativo apareça no início da frase, não se deve usar o advérbio *não* (Mesquita, 1999, p. 165). Por exemplo: *Ninguém te viu; Nada me interessa.*

Em alguns casos, é lícito, em vez do uso da dupla negativa, o uso do advérbio *não* seguido do pronome indefinido *algum* (*alguma, alguns, algumas*), desde que esse apareça antes do substantivo. Por exemplo: *Eu não tenho dúvida alguma.*

Já na língua inglesa padrão, quando duas negativas são usadas em uma frase, há um cancelamento da negação produzindo uma afirmativa enfraquecida. Por exemplo, *I do not disagree* poderia significar *Eu certamente concordo*. Em função dessa ambiguidade, a dupla negativa só é usada em inglês em uma situação: para fazer elogios chamados *backhanded compliments*, ou asteísmos [*asteisms*]. A sentença *Mr. Jones was not incompetent* [Mr. Jones não era incompetente], em raras ocasiões poderá ser interpretada como *Mr. Jones era muito competente*, uma vez que o orador seguramente teria encontrado uma forma mais lisonjeira para fazer tal afirmação. Em vez disso, algum tipo de problema está implícito, embora o Sr. Jones possua uma competência básica na realização de suas tarefas.

Essa discrepância entre os idiomas português e inglês frequentemente leva o aprendiz brasileiro de língua inglesa a cometer erros decorrentes da transferência negativa da estrutura de negação do português. O Quadro 13, a seguir, ilustra alguns exemplos.

Quadro 13 - A dupla negação (contraste português / inglês)

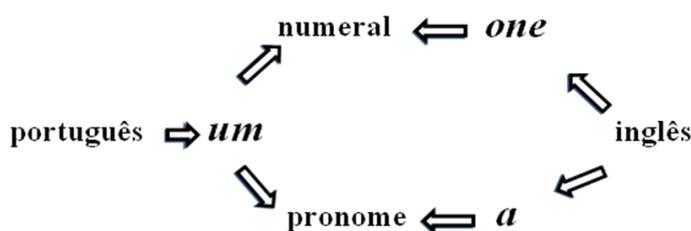
Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita
Não tem nada que eu possa fazer.	<i>There's nothing I can do.</i>	* <i>There isn't nothing I can do.</i>
Eu não tenho nenhum problema.	<i>I have no problems.</i>	* <i>I don't have no problems.</i>
Não tem ninguém em casa	<i>There's nobody home.</i>	* <i>There isn't nobody home.</i>

Fonte: autoria própria.

4.3.2.3 O numeral *one* e o artigo *a(n)*

Em língua portuguesa a unidade léxica *um* é polifuncional, podendo, dependendo da oração, representar um numeral (e.g. um quilo de carne é pouco para nós) ou um artigo indefinido (e.g. havia um homem atrás da porta). No entanto, em língua inglesa, no que se refere ao numeral, tem-se a unidade léxica *one*, ao passo que para o artigo indefinido tem-se *a* (Figura 16).

Figura 16 - O numeral *one* e o artigo *a* (português / inglês)



Fonte: autoria própria.

Quem tem o português como língua materna, facilmente confunde o numeral *one* com o artigo indefinido *a*, como mostra os exemplos do Quadro 14.

Quadro 14 - Exemplos de transferência negativa envolvendo o numeral *one* e o artigo *a(n)*

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita⁵⁴
Tenho apenas um carro. (não um avião).	<i>I just have a car (it is not an airplane).</i>	<i>* I just have one car.</i>
Tenho apenas um carro. (Não mais do que um).	<i>I just have one car. (Not more than one)</i>	<i>* I just have a car.</i>

Fonte: autoria própria.

Na maioria dos casos, é o artigo indefinido que deve ser usado, como ilustra os exemplos do Quadro 15.

Quadro 15 - Outros exemplos de transferência negativa envolvendo o numeral *one* e o artigo *a(n)*

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita⁵⁵
Eu tenho um problema.	<i>I have a problem.</i>	<i>* I have one problem..</i>
Um amigo é mais importante que dinheiro.	<i>A friend is more important than money.</i>	<i>* One friend is more important than money.</i>

Fonte: autoria própria.

⁵⁴ Nenhuma das construções aqui referidas como ilícitas são agramaticais. A ideia de ilustrar por meio desses exemplos é demonstrar como confundir o uso do numeral e do artigo indefinido acarreta em uma mudança substancial na significação da oração.

⁵⁵ Nenhuma das construções aqui referidas como ilícitas são agramaticais. A ideia de ilustrar por meio desses exemplos é demonstrar como confundir o uso do numeral e do artigo indefinido acarreta em uma mudança substancial na significação da oração.

4.3.2.4 O uso em inglês do artigo definido *the* antes de nomes próprios

Em língua portuguesa, o artigo é uma palavra variável que: a) quanto ao sentido, define ou indefine o substantivo; b) quanto à forma, apresenta uma variação de gênero e de número, em função do substantivo a que se refere; c) quanto à função, determina, isto é, acompanha o substantivo (Mesquita, 1999, p. 211). Os artigos em português, assim como em inglês, podem ser definidos (*o, a, os, as - the*) ou indefinidos (*um, uns, uma, umas - a, an*), não resultando em um grande contraste causador de interferência entre os dois idiomas. No entanto, as línguas portuguesa e inglesa diferem significativamente no que diz respeito ao emprego do artigo definido. Por exemplo:

- a) Em português é comum que artigos definidos precedam nomes próprios, ao passo que em inglês, salvo algumas exceções, isso não ocorre (Quadro 16).

Quadro 16 - Exemplos de transferência negativa envolvendo o uso em inglês do artigo definido *the* antes de nomes próprios

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita
O Sr. Jones é meu amigo.	<i>Mr. Jones is my friend.</i>	* <i>The Mr. Jones is my friend.</i>
A Inglaterra é um país desenvolvido.	<i>England is a developed country.</i>	* <i>The England is a developed country.</i>
O inglês do Peter é melhor que o do John.	<i>Peter's English is better than John's.</i>	* <i>The Peter's English is better than John's.</i>

Fonte: autoria própria.

Entretanto, para todos os países cujos nomes dão uma ideia de coletividade, a regra é a mesma tanto para o português quanto para o inglês (Quadro 17):

Quadro 17 - Exemplos de quando é lícito o uso do artigo definido *the* antes de nomes próprios

Construção em português	Equivalente em inglês
Os Estados Unidos	<i>The United States</i>
A União Soviética	<i>The Soviet Union</i>
O Reino Unido	<i>The United Kingdom</i>
A União Europeia	<i>The European Union</i>
Os Países Baixos	<i>The Netherlands</i>

Fonte: autoria própria.

A mesma regra vale para países cujos nomes expressam um tipo de organização (Quadro 18):

Quadro 18 - Outros exemplos de quando é lícito o uso do artigo definido *the* antes de nomes próprios

Construção em português	Equivalente em inglês
A República Dominicana	<i>The Dominican Republic</i>
A República Popular da China	<i>The People's Republic of China</i>

Fonte: autoria própria.

b) Na língua inglesa não é lícito o uso de artigo definido antes de pronomes possessivos (Quadro 19):

Quadro 19 - Exemplos de quando é ilícito o uso do artigo definido *the* antes de pronomes possessivos

Construção em português	Equivalente em inglês
Este é o meu livro.	<i>This is my book.</i>
A minha casa ainda não está pronta.	<i>My house isn't finished yet.</i>

Fonte: autoria própria.

- c) Diferentemente da língua inglesa, na língua portuguesa não se usa artigo indefinido antes de profissões (Quadro 20):

Quadro 20- Exemplos de quando é lícito o uso do artigo indefinido *a*

Construção em português	Equivalente em inglês
Ele é médico.	<i>He's a doctor.</i>
Sou professor.	<i>I'm a teacher.</i>

Fonte: autoria própria.

- d) Também, diferentemente do inglês, não se utiliza o artigo definido em português quando se faz referência ao ato de tocar instrumentos musicais (Quadro 21):

Quadro 21 - Exemplos de quando é lícito o uso do artigo definido *the*

Construção em português	Equivalente em inglês
Ela toca piano.	<i>She plays the piano.</i>

Fonte: autoria própria.

4.3.2.5 Diferença entre os verbos *say* e *tell* (valência)

Os verbos de língua inglesa *say* e *tell*, embora praticamente sinônimos na significação (transmitir informação), são gramaticalmente distintos. Ambos podem ser traduzidos em português pelos verbos *dizer* e *falar*, sendo que *tell* pode ser também traduzido por *contar*. A diferença reside no fato de que com o verbo *say*, normalmente, não há na frase um receptor da mensagem (objeto indireto); enquanto que com o verbo *tell* o receptor da mensagem está normalmente presente na frase. Por exemplo: *He said that inflation will decrease* [Ele disse que a inflação vai diminuir]; *Tell him to stop* [Diga a ele para parar].

4.3.2.6 Uma pessoa / somebody / someone / one person

Frequentemente, aprendizes brasileiros de inglês encontram dificuldade em usar os sinônimos *somebody* ou *someone*. Em português, a expressão *uma pessoa*, que é muito comum, corresponde normalmente a *somebody* ou *someone* em inglês. Por exemplo: *Tem uma pessoa aí que quer falar contigo* [*There is somebody (someone) here who wants to talk to (with) you*].

A palavra *pessoas* no plural exige igualmente um pouco de atenção. Na prática, o plural de *person* é *people*. Por exemplo: *Tem cinco pessoas na sala* [*There are five people in the room*].

4.3.2.7 A distinção entre *I think so* e *I think (that)*

Tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, os pronomes demonstrativos são palavras que marcam um posição: a) no espaço – em relação a uma das três pessoas do discurso; b) no tempo – presente, passado, futuro; c) no texto – algo que foi dito, algo que será dito (MESQUITA, 1999, p. 243).

(<i>este, esta, esse, essa, isto, isso</i>)	⇒	<i>this</i>
(<i>estes, estas, esses, essas</i>)	⇒	<i>these</i>
(<i>aquele, aquela, aquilo</i>)	⇒	<i>that</i>
(<i>aqueles, aquelas</i>)	⇒	<i>those</i>

I think so é sempre uma frase completa, terminando em ponto final, e corresponde à expressão do português “*acho que sim*”. *I think* ou *I think that* sempre introduz uma oração subordinada [*relative clause*] e corresponde a “*acho que*”. Por exemplo: *Será que vai chover?* *Acho que sim* [*Is it going to rain? I think so*]; *Acho que este é o meu livro* [*I think this is my book*].

4.3.2.8 Substantivos contáveis e incontáveis

Em inglês, substantivos que encabeçam sintagmas nominais são tipicamente contáveis [*countable*] ou incontáveis [*uncountable*] (também chamados, em inglês, de *count* e *mass*). Substantivos contáveis podem ser modificados por denominadores [*denumerators*], prototipicamente números, e têm uma forma plural morfologicamente marcada: *one dog, two dogs*. Substantivos incontáveis não podem ser modificados por denominadores, mas podem ser modificados por quantificadores inespecíficos, como *much*, e não apresentam qualquer distinção de número (sendo prototipicamente singulares): **one equipment, some equipment, *two equipments*. Muitos substantivos podem ser usados em ambientes contáveis ou incontáveis, com diferenças na interpretação.

Em língua inglesa, a propriedade lexical que determina quais usos um substantivo pode ter é a chamada “preferência contável do substantivo” [*noun’s countability*]. O conhecimento das preferências contáveis do substantivo é importante tanto para a análise quanto para a produção em língua inglesa. Na análise, ajuda a limitar as interpretações da análise gramatical. Na produção, a preferência contável determina se um substantivo pode ser pluralizado (Quadro 22).

Quadro 22 - Exemplos de quantificadores

Quantificadores usados somente com “substantivos contáveis”	Quantificadores usados somente com “substantivos incontáveis”	Quantificadores usados com ambos, “substantivos contáveis e incontáveis”
<i>much</i>	<i>many</i>	<i>a lot (of)</i>
<i>very much</i>	<i>very many</i>	<i>quite a lot (of)</i>
<i>too much</i>	<i>too many</i>	<i>plenty (of)</i>
	<i>several</i>	<i>enough</i>
<i>a little</i>	<i>a few</i>	<i>some (of)</i>
<i>very little</i>	<i>very few</i>	<i>any (of)</i>
<i>too little</i>	<i>too few</i>	<i>none (of)</i>
	<i>each</i>	<i>no</i>
	<i>both (of)</i>	
	<i>every</i>	<i>all (of)</i>
	<i>a, an</i>	<i>the</i>

Fonte: autoria própria.

4.3.2.9 Substantivos contáveis e incontáveis - contrastes com a língua portuguesa

Na maioria dos casos, existe correlação entre os substantivos de português e inglês. Em outras palavras, se o substantivo for incontável em português, também o será em inglês. Entretanto, em alguns casos, essa correlação não ocorre, e termina por representar uma fonte significativa de erros nas tarefas de produção em língua inglesa (Quadro 23).

Quadro 23 - Substantivos contáveis e incontáveis: contrastes português / inglês

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita
<i>Preciso pedir algumas informações</i>	<i>I need to ask for some information</i>	<i>* I need to ask for some informations / I need to ask an information</i>
<i>Ele me procurou para pedir um conselho</i>	<i>He call me to ask advice.</i>	<i>*He call me to ask an advice</i>
<i>Agora ainda temos que comprar os móveis</i>	<i>Now we still have to buy the furniture</i>	<i>* Now we still have to buy the furnitures</i>
<i>Esqueci de comprar os remédios</i>	<i>I forgot to buy the medicine</i>	<i>*I forgot to buy the medicine</i>
<i>Solicitamos conhecimentos em informática</i>	<i>We require knowledge in computing</i>	<i>*We require knowledges in computing</i>
<i>Eu preciso comprar umas frutas</i>	<i>I need to buy some fruit</i>	<i>* I need to buy some fruit</i>

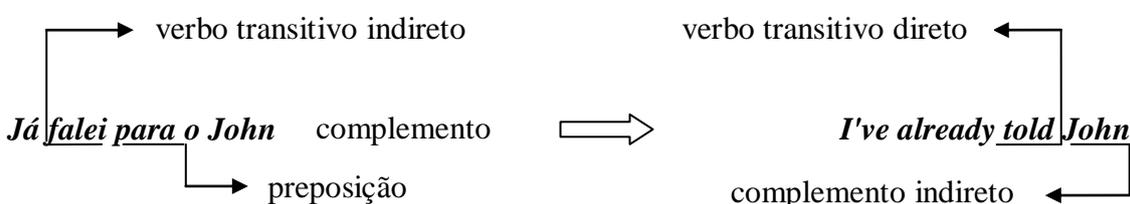
Fonte: autoria própria.

4.3.2.10 Regência verbal

Regência verbal é a relação de dependência que se estabelece entre os verbos e seus complementos. Os verbos podem ligar-se a seus complementos de duas maneiras: a) diretamente, sem o auxílio de preposição, em que o complemento será o objeto direto (*o filme*

agradou o diretor); b) indiretamente, com o auxílio de preposição, em que o complemento será o objeto indireto e o verbo será transitivo indireto (*o filme me agradou*). Além disso, verbos que não necessitam complementos são chamados de intransitivos, e aqueles que necessitam dos dois complementos simultaneamente se denominam transitivos diretos e indiretos (MESQUITA 1999, p. 532).

Nas línguas portuguesa e inglesa, normalmente há uma correspondência no que se refere a transitividade dos verbos. Em outros termos, se o verbo for transitivo direto em português, existirá uma grande propensão de que também o seja em inglês. Existem alguns casos, entretanto, em que essa correlação não existe, aumentando a propensão de erros por transferência negativa (Quadro 24). Exemplo:



Quadro 24 - Interferência negativa relacionada à regência verbal

Construção em português	Equivalente em inglês	Transferência ilícita
<i>Pergunta <u>para</u> ele</i> (VTI)	<i>Ask him</i> (VTD)	* <i>Ask <u>to</u> him</i>
<i>Tenho que telefonar <u>para</u> ele</i> (VTI)	<i>I have to call him</i> (VTD)	* <i>I have to call <u>to</u> him</i>
<i>Gosto de escutar música</i> (VTD)	<i>I like to listen <u>to</u> music</i> (VTI)	* <i>I like to listen music</i>
<i>Ele entrou <u>na</u> cozinha</i> (VTI)	<i>He entered the kitchen</i> (VTD)	* <i>He entered into the kitchen.</i>
<i>Tenho que telefonar <u>para</u> ele</i> (VTI)	<i>I have to call him</i> (VTD)	* <i>I have to call to him</i>

Legenda: VTD – verbo transitivo direto
 Fonte: autoria própria.

VTI – verbo transitivo indireto

Como é possível ver por meio dos exemplos acima, na maioria dos casos em que há discordância entre as transitividades dos verbos nas línguas portuguesa e inglesa, o verbo em inglês é transitivo direto, ao passo que em português é transitivo indireto.

4.3.2.11 *Os phrasal verbs*

Segundo Liao e Fukuya (2002, p. 2), os *phrasal verbs* (PVs) constituem uma das maiores dificuldades no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Isso vale não só para aprendizes brasileiros, mas também para aprendizes de ILE em geral.

Phrasal verb (PV) é uma estrutura peculiar das línguas de origem germânica (DAUGUT; LAUFER, 1985, p. 73), resultante da combinação entre um verbo e uma preposição [*go for*], um verbo e um advérbio [*go ahead*] ou um verbo com ambos, advérbio e preposição [*put up with*] (MCARTHUR, 1992, p. 722). Os *phrasal verbs* são o que Sag *et al.* (2002, p. 4) classificam como “expressões lexicalizadas” [*lexicalised expressions*], que em alguns casos possuem um certo grau de “opacidade semântica” [*semantic opacity*], como no exemplo já mencionado *to put up with*. Além disso, para McCarthy *et al.* (2002, p. 1), os PVs são estruturas que, além de possuírem uma “idiosincricidade semântica” [*idiosyncratic semantic*], possuem um comportamento sintático específico que permite o deslocamento de seus “componentes” [*particles*] quando usados na forma transitiva. Por exemplo:

Paul ate up his food ↔ *Paul ate his food up*

No que diz respeito ao uso dessas estruturas, se compararmos os verbos da língua inglesa oriundos do latim como os PVs, será possível perceber o que Coseriu (1980, p. 112) classificou como variação diamésica, ou seja, uma variação entre o seu uso na língua falada e na língua escrita. Ainda sobre esse mesmo particular, Cornell (1985, p. 269), Dixon (1982, p. 2) e Side (1990, p. 114) afirmam que “*phrasal verbs* ocorrem com uma maior frequência na língua falada do que na língua escrita⁵⁶”. Levado à prática, significa que, nessas situações comunicativas, é mais comum que o aprendiz se depare com estruturas como *to get together* em vez de *to congregate*, *to put off* em vez de *to postpone*, ou *to get out* em vez de *to exit*. Ao longo dos últimos 30 anos, houve várias tentativas de classificar os PVs (MCCARTHY *et al* 2002, p. 3). Algumas dessas focaram a relação entre o próprio verbo e o advérbio ou a preposição, com o qual se ligava, ao passo que outras se detiveram no aspecto semântico.

⁵⁶ [*phrasal verbs occurs more frequently in spoken than in written language*]

Cornell (1985, p. 269) observou que grande parte dos PVs são de natureza não idiomática, em outras palavras, sua significação é facilmente deduzida caso se conheça o significado do verbo. Por exemplo, caso o aprendiz esteja familiarizado com os significados de *walk* e *look*, não haveria dificuldades em compreender a significação de *He walked across the square* (verbo + preposição) ou de *She opened the shutters and looked outside* (verbo + advérbio). Daugut e Laufer (1985, p. 73) e Laufer e Eliasson (1993, p. 35), em estudos a respeito dos PVs, apresentaram uma classificação dessas estruturas que diverge quanto a sua terminologia, mas não em conteúdo. Daugut e Laufer (1985, p. 74) dividiram os 15 PVs usados em seu estudo em três tipos: 1) Literal [*literal*]: *phrasal verbs* cuja significação é o produto direto da soma do significado de seus componentes, ou seja, é transparente. Ex.: *go out, take away, come in*; 2) Figurativo [*figurative*]: *phrasal verbs* cuja significação do todo é metafórica, opaca e não reflete a soma dos significados individuais de seus constituintes. Ex.: *turn up, let down, put up with*; 3) Complementar [*completive*]: *phrasal verbs* cujos componentes [*particles*], ou seja, a partícula que se junta ao verbo, descreve o resultado da ação: *cut off, burn down*⁵⁷.

De maneira similar, Laufer e Eliasson (1993, p. 37) também trabalharam com uma classificação de PVs em três tipos: semanticamente transparentes (a significação do todo pode facilmente ser decupada por meio da soma do significado de seus constituintes), semitransparentes (transparentes somente quando inseridos em um contexto) e figurativos ou “semanticamente opacos” [*semantically opaque*] (possuem uma significação lexicalizada). Os tipos de PVs identificados como figurativos ou idiomáticos foram classificados como semanticamente mais difíceis do que os outros, resultando problemáticos para o aprendiz de inglês como língua estrangeira, tanto no que diz respeito a tarefas de produção quanto de recepção.

Por último, Side (1990, p. 144-152) apontou as principais dificuldades dos aprendizes ao lidar com PVs. Dentre elas estão: 1) Existe um número grande de combinações verbo + complemento [*particle*] que podem confundir o aprendiz - *make up, take up, put away, put out, put up, take away, make away*, etc; 2) Muitos PVs (e.g. *make up*) são polissêmicos; 3)

⁵⁷ Nota-se que, diferentemente dos PVs de uso literal, nos PVs classificados como complementares, a partícula, por exprimir o resultado de uma ação, não pode ser dissociada do verbo sem que haja uma perda de conteúdo semântico. No PV *come in*, por exemplo, a supressão da preposição *in* não acarreta uma perda de significação. No entanto, no caso de *burn down* (PV complementar), a supressão do advérbio *down* implica uma diferença substancial de significação. Sem o advérbio, a significação de *burn* corresponde a “queimar”. O PV *burn down*, por outro lado, converte o verbo a seguinte significação: “incinerar”. Compara-se as seguintes frases: *last night I cut my finger*, na qual o conteúdo da frase exprime a ideia de que um indivíduo sofreu um corte em um dedo. Já em *last night I cut my finger off*, descreve-se a ideia de que um indivíduo teve o dedo decepado.

Existem muitos PVs de significação idiomática. Por exemplo, em “*We have run out (of sugar)*”, ninguém está “correndo”, tampouco “saindo”. No entanto, a dificuldade dos aprendizes vai além, uma vez que alguns PVs seguidos de objeto parecem, a primeira vista, idênticos a verbos com complemento⁵⁸. Por exemplo: a) *They ran over the bridge* (= crossed the bridge by running) (VERBO + PREPOSIÇÃO); b) *They ran over the cat* (= knocked down and passed over) (PHRASAL VERB) (LEECH; SVARTVIK 1975, p. 264); 4) Uma vez que os materiais didáticos geralmente definem os PVs com romanismos, os aprendizes se fixam na forma latina e descartam o equivalente anglo-saxão (e.g. *pick-up* = *receive*). A forma românica é indubitavelmente mais fácil de ser aprendida, especialmente se a língua materna do aprendiz for uma das línguas modernas que derivaram do latim (e.g. português, espanhol, francês etc.) (SIDE 1990, p. 2); 5) O complemento que se liga ao verbo parece ser completamente aleatório; 6) Não é fácil saber quando o verbo constituinte do PV é transitivo (*take up*) ou intransitivo (*die away*). Além disso, quando o verbo do PV é transitivo, é preciso saber quando o complemento pode ser separado do verbo (*call your dog off*) ou não (*take in lodgers*); 7) A capacidade dos aprendizes de compreender os PVs está altamente ligada ao conhecimento de sua própria língua materna. Em outras palavras, não se pode descartar a implicação da interferência da língua materna no processo de recepção e produção de PVs. O problema maior é que essa interferência não é meramente linguística, mas também conceitual. Conceitos como “up” e “down”, “to” e “from” variam de cultura para cultura (SIDE, 1990, *ibid*). Por exemplo, em português a preposição articulada “pela” pode ser traduzida para o inglês por “on”, “for”, “up”, “down”, “through”, “across” etc. dependendo do contexto na qual é empregada. Na língua portuguesa, dizemos que *caminhamos pela rua*, ao passo que na língua inglesa a construção equivalente seria *we walk down the street* e não **we walk through the street* – nesse caso a diferença é conceitual.

⁵⁸ Em outras palavras, não se pode confundir a problemática dos PVs com a da valência verbal. O conceito de valência verbal se aproxima dos conceitos de regência e transitividade verbais, com a diferença de que o termo valência é mais abrangente e enseja uma rediscussão da nomenclatura tradicional dos elementos que “completam” o sentido do verbo. Por valência se entende a relação entre o verbo e os constituintes obrigatórios na organização da oração. Dessa forma, além dos complementos tradicionais (objetos), incluem-se, em alguns casos, os chamados complementos circunstanciais (de tempo, lugar etc.) e o próprio sujeito. Por outro lado, enquanto a regência e a transitividade se restringem às relações sintáticas, a valência abrange também o nível semântico. Daí dizermos que um determinado verbo exige tantos complementos--valência quantitativa (TESNIÈRE 1966, *apud* BORBA, 1996, p. 11)--com tais valores semânticos--valência qualitativa (BORBA, 1996, *ibid*). Assim, o verbo *matar*, por exemplo, será bivalente (valência quantitativa), por exigir um sujeito e um objeto (Pedro matou Paulo), como também seleciona um sujeito agente e um complemento paciente +animado (valência qualitativa).

Mesmo no caso de um indivíduo que possua um elevado grau de proficiência, é muito frequente vermos a interferência da língua materna na sua produção em língua estrangeira. Isso pode acontecer de duas diferentes formas:

1. O aprendiz ignora que uma dada combinação da sua língua materna apresente uma combinação distinta na outra língua.
2. O aprendiz é ciente das divergências nas combinações das línguas, porém não consegue ou não sabe como encontrar o equivalente desejado em língua estrangeira.

4.4 CONDUZINDO UMA PESQUISA EXPERIMENTAL

Com o intuito de comprovar de forma empírica em que medida as dificuldades arroladas nos itens anteriores configuram-se, de fato, como dificuldades que o aprendiz brasileiro está sujeito a enfrentar durante o processo de aquisição de inglês como língua estrangeira, realizou-se um pesquisa experimental, visando manipular diretamente as variáveis relacionadas a esse objeto de estudo.

Para tal, foi elaborada uma tarefa (Ver ANEXO 1) na qual algumas das “dificuldades em potencial” previamente arroladas foram convertidas em pelo menos um par de enunciados em língua portuguesa que deveria ser transposto para a língua inglesa pelos indivíduos pesquisados. Essa tarefa visava à criação de uma situação de controle, evitando ao máximo a interferência de variáveis intervenientes.

4.4.1 Roteiro da pesquisa

A pesquisa experimental visava avaliar e propor, com base nas tarefas de produção em língua inglesa executadas por aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, critérios para inserção e disposição de informações em um ELD que tenha como público-alvo estudantes brasileiros. Para tal, como já foi mencionado anteriormente, foram recolhidas

informações referentes à produção, dos indivíduos pesquisados, em língua inglesa de enunciados fornecidos em língua portuguesa. No entanto, a pesquisa não almejava avaliar a competência tradutória dos indivíduos, mas, sim, habilidades como competência léxica, sintática etc.

O público-alvo foi composto de aprendizes brasileiros de inglês dos níveis básico e intermediário do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, das turmas de Inglês II e IV, escolhidos para a pesquisa por meio de sorteio aleatório e que de livre e espontânea vontade (por meio do preenchimento de um termo de consentimento livre e esclarecido (Ver ANEXO 2)) autorizaram a própria participação na pesquisa.

Como metodologia, foram fornecidos 35 enunciados em língua portuguesa que deveriam ser traduzidos para a língua inglesa pelos participantes. Cada enunciado era seguido por uma linha em branco que deveria ser usada pelo participante para a inserção da resposta. Nenhum tipo de material poderia ser consultado durante a realização do questionário (dicionários, livros didáticos, gramáticas etc.). O tempo máximo estimado para a realização da tarefa estava previsto em 1 hora e 30 minutos, contando a partir do momento em que todos os participantes tivessem recebido a cópia da tarefa, bem como as instruções para a execução do mesmo. Em princípio, os indivíduos pesquisados receberam a orientação de traduzir todos os enunciados contidos na tarefa. No entanto, caso os participantes não conseguissem transpor para a língua inglesa um determinado enunciado, os mesmos foram instruídos a inserir o símbolo Ø na linha da resposta.

Aos indivíduos pesquisados foi informado que a pesquisa não representaria nenhum risco, pois não seria exposto nenhum tipo de dado pessoal, sendo usado um sistema de numeração para identificação dos mesmos nas fichas e questionários.

4.4.2. A correção da tarefa

Diferentemente de uma tarefa na qual os indivíduos se deparam com questionamentos de múltipla escolha, uma tarefa que envolve produção em língua estrangeira não pode ser corrigida por meio de um sistema tão dicotômico quanto certo ou errado. Por isso, cada par de enunciados foi corrigido de acordo com a “potencial dificuldade” que se estava investigando. A seguir, segue a explicação da correção referente a cada par de questões por dificuldade avaliada. A primeira linha corresponde ao enunciado fornecido aos indivíduos pesquisados e a

segunda corresponde à resposta sugerida como correta. As palavras e expressões que aparecem sublinhadas correspondem aos itens pesquisados que foram levados em consideração para determinar se a resposta estava correta (V), errada (X), em branco (Ø) ou nula (Δ) – foram consideradas como “nulas” as respostas que, apesar de corretas quando analisadas desde um ponto de vista comunicativo, não correspondiam ao conteúdo gramatical e/ou semântico relativo ao enunciado fornecido em português.

1º par: POLISSEMIA

1. *Estou fazendo 4 cadeiras este semestre.*

I'm taking 4 courses this semester.

2. *Caiu um avião na semana passada.*

An airplane crashed last week.

2º par: TER (EXISTÊNCIA)

3. *Vai ter outra festa semana que vem?*

Is there going to be another party next week?

4. *Tem muita gente aqui.*

There are many people here.

3º dificuldade, não par: O USO DE TO DEPOIS DOS MODAIS

5. *Ele sabe falar inglês.*

He can speak English.

4º par: A COMBINAÇÃO NÃO LÍCITA DAS PREPOSIÇÕES FOR E TO

6. *Eu vim para falar contigo.*

I came to talk to / with you.

7. *Para aprender, é necessário estudar.*

It's necessary to study in order to learn.

5º par: A DUPLA NEGAÇÃO

8. Não há nada que eu possa fazer.
There's nothing I can do.

9. Não tem ninguém em casa.
There's nobody home.

6º par: O NUMERAL ONE E O ARTIGO A(N)

10. Eu tenho um problema.
I have a problem.

11. Um amigo é mais importante que dinheiro.
A friend is more important than money.

7º grupo de cinco: O USO DO ARTIGO DEFINIDO THE

12. A Inglaterra é um país desenvolvido.
England is a developed country.

13. Os Países Baixos pertencem à Europa.
The Netherlands belong to Europe.

14. A República Popular da China está situada no continente asiático.
The People's Republic of China is located in the Asian continent.

15. Ele é médico.
He's a doctor.

16. Ela toca piano.
She plays the piano.

8º par: DIFERENÇA ENTRE OS VERBOS SAY E TELL (VALÊNCIA)

17. Ele disse aos jornalistas que a inflação vai diminuir.
He told the reporters that inflation will decrease.

18. Ele disse que a inflação vai diminuir.
He said that inflation will decrease.

9º par: UMA PESSOA / SOMEBODY / SOMEONE

19. *Tem uma pessoa aí que quer falar contigo.*
There is somebody here who wants to talk to you.

20. *Tem cinco pessoas na sala.*
There are five people in the room.

10º par: A DISTINÇÃO ENTRE I THINK SO E I THINK THAT

21. *Será que vai chover? Acho que sim.*
Is it going to rain? I think so.

22. *Eu também acho isso.*
I think so too.

11º par: REGÊNCIA VERBAL

23. *Ele entrou na cozinha.*
He entered the kitchen.

24. *Tenho que telefonar para ele.*
I have to call him.

12º trio: PHRASAL VERBS

25. *João precisa jogar fora o lixo.*
John needs/has to get rid of the trash.

26. *Preciso fugir daqui.*
I need/have to get away of here.

27. *A correspondência retornou à Maria.*
The mail was send back to Maria.

13º grupo de oito: PADRÕES COLOCACIONAIS

28. *Minha galinha pôs um ovo.*
My chicken laid an egg.

29. *Ele me deixa louca.*
He drives me crazy.

30. *Adicione as rodelas de cebola.*
Add the onion rings.
31. *Ele o deixou de olho roxo.*
He gave him a black eye.
32. *Ele não consegue nem limpar o nariz.*
He can't even wipe his nose.
33. *Seu rosto estava vermelho de raiva.*
His face was purple with rage.
34. *Ela é uma fumante inveterada.*
She is a heavy smoker.
35. *Vá à polícia e preste queixa.*
Go to the police and press charges.

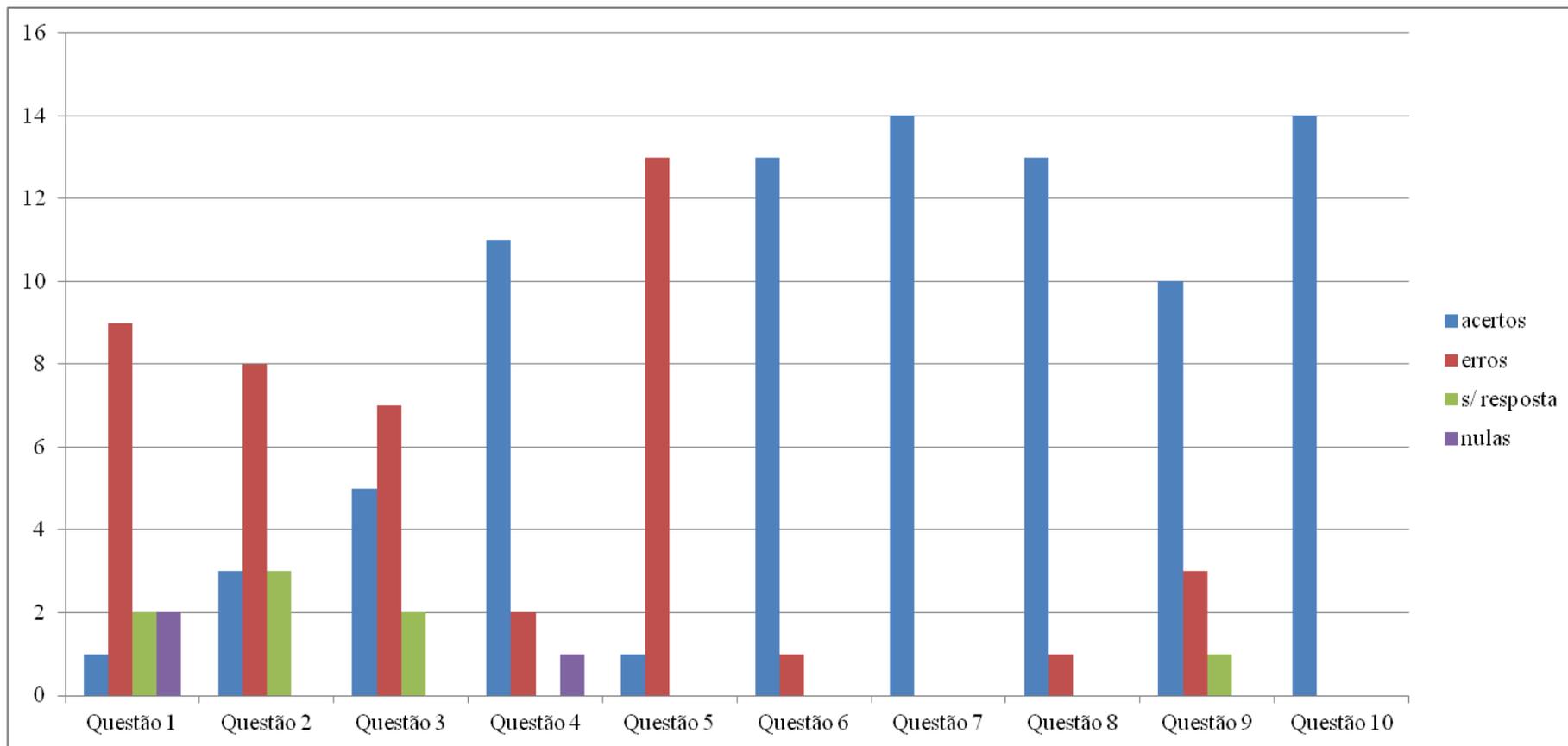
Por meio do método de correção descrito *ad supra*, foi possível gerar os quadros (Quadro 25 e 26) e os gráficos (Gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) a seguir. Cada par “quadro + gráfico” corresponde ao desempenho dos participantes separados por turma (Inglês II e Inglês IV). A turma de Inglês II contou com a participação de 14 aprendizes de inglês, ao passo que a de Inglês IV contou com 17.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
001	X	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	X	V	X	X	V
002	X	V	V	Δ	X	V	V	V	V	V	V	V	X	∅	V	V	∅	∅
003	X	∅	X	V	X	X	V	V	X	V	X	V	∅	∅	V	X	∅	∅
004	X	∅	X	X	X	V	V	V	V	V	V	∅	∅	∅	X	X	∅	∅
005	X	X	X	V	X	V	V	V	X	V	V	X	∅	∅	V	X	X	X
006	∅	V	∅	X	X	V	V	X	V	V	V	X	X	X	X	X	X	V
007	X	X	X	V	X	V	V	V	∅	V	V	V	V	Δ	V	X	X	V
008	V	X	X	V	X	V	V	V	V	V	X	V	V	V	V	X	X	V
009	X	X	X	V	X	V	V	V	V	V	V	V	∅	X	V	X	∅	∅
010	Δ	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	X	V	V	X	V
011	X	X	X	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	X	X	X
012	∅	∅	∅	V	X	V	V	V	X	V	V	V	∅	∅	X	X	∅	∅
013	Δ	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	Δ	X	V	V	V	∅	∅
014	X	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V

	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
001	V	V	V	X	V	V	X	V	X	X	V	X	X	X	X	X	X
002	X	V	V	X	Δ	V	X	V	X	X	V	X	V	X	X	X	X
003	X	∅	V	X	∅	V	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
004	X	X	X	X	X	V	X	X	X	X	X	∅	∅	X	X	∅	∅
005	V	V	V	X	X	V	X	X	X	X	V	∅	X	X	X	X	∅
006	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X	∅	X	∅	X	∅	∅
007	X	V	Δ	X	X	V	X	V	X	X	X	X	X	X	X	∅	X
008	X	V	V	X	X	V	X	V	X	X	V	X	X	X	X	X	X
009	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	V	V	X	X	X	X	∅
010	X	V	X	X	X	V	X	V	X	X	X	X	X	X	X	X	X
011	X	V	V	X	Δ	X	X	V	V	X	X	X	X	X	X	X	X
012	X	V	V	∅	X	X	∅	X	X	∅	X	∅	∅	X	∅	∅	∅
013	V	V	X	V	∅	V	X	V	V	X	V	X	X	X	X	∅	X
014	X	V	V	X	Δ	V	X	X	X	X	V	V	X	X	V	X	X

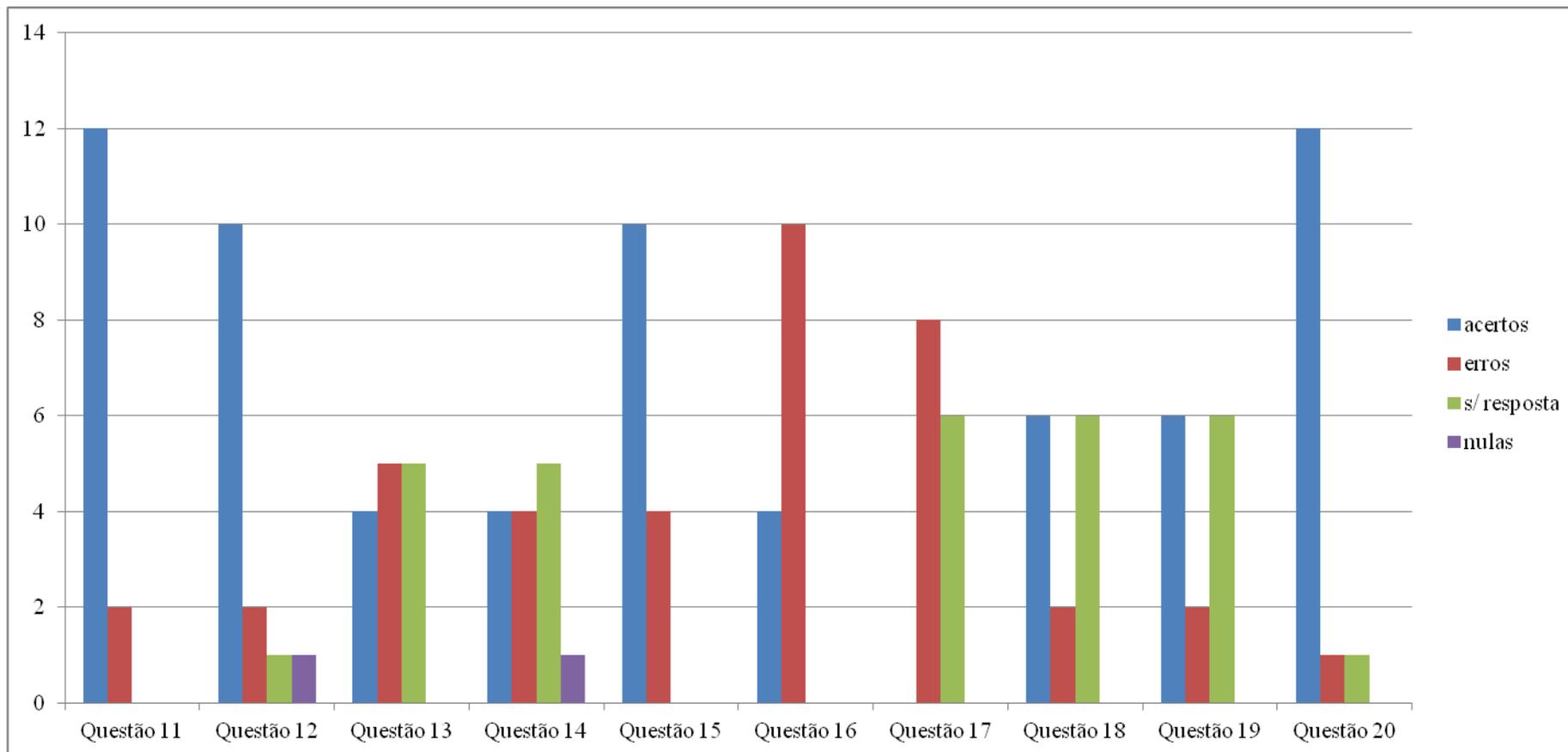
Fonte: autoria própria.

Gráfico 1 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês II (questão 1 a 10)



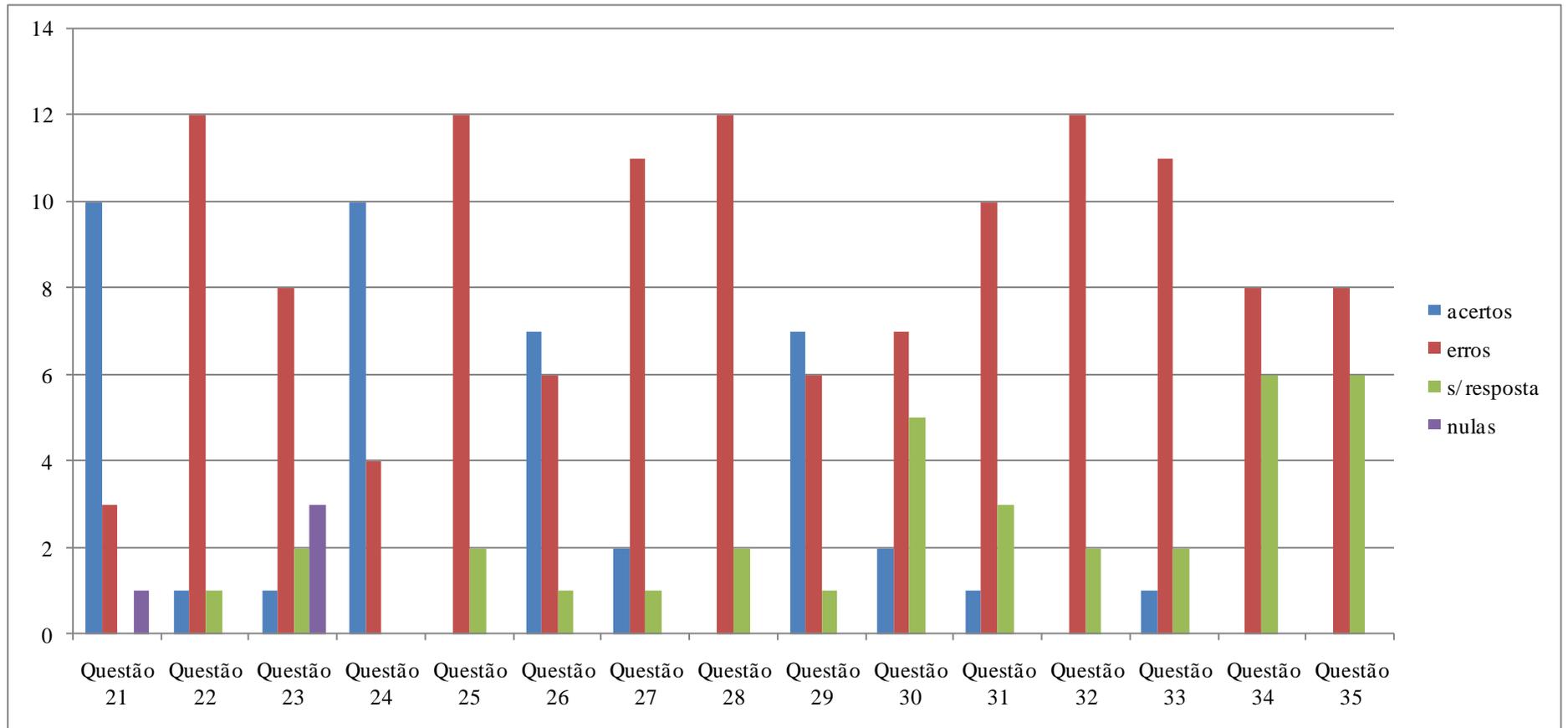
Fonte: autoria própria.

Gráfico 2 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês II (questão 11 a 20)



Fonte: autoria própria.

Gráfico 3 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês II (questão 21 a 35)



Fonte autoria própria.:

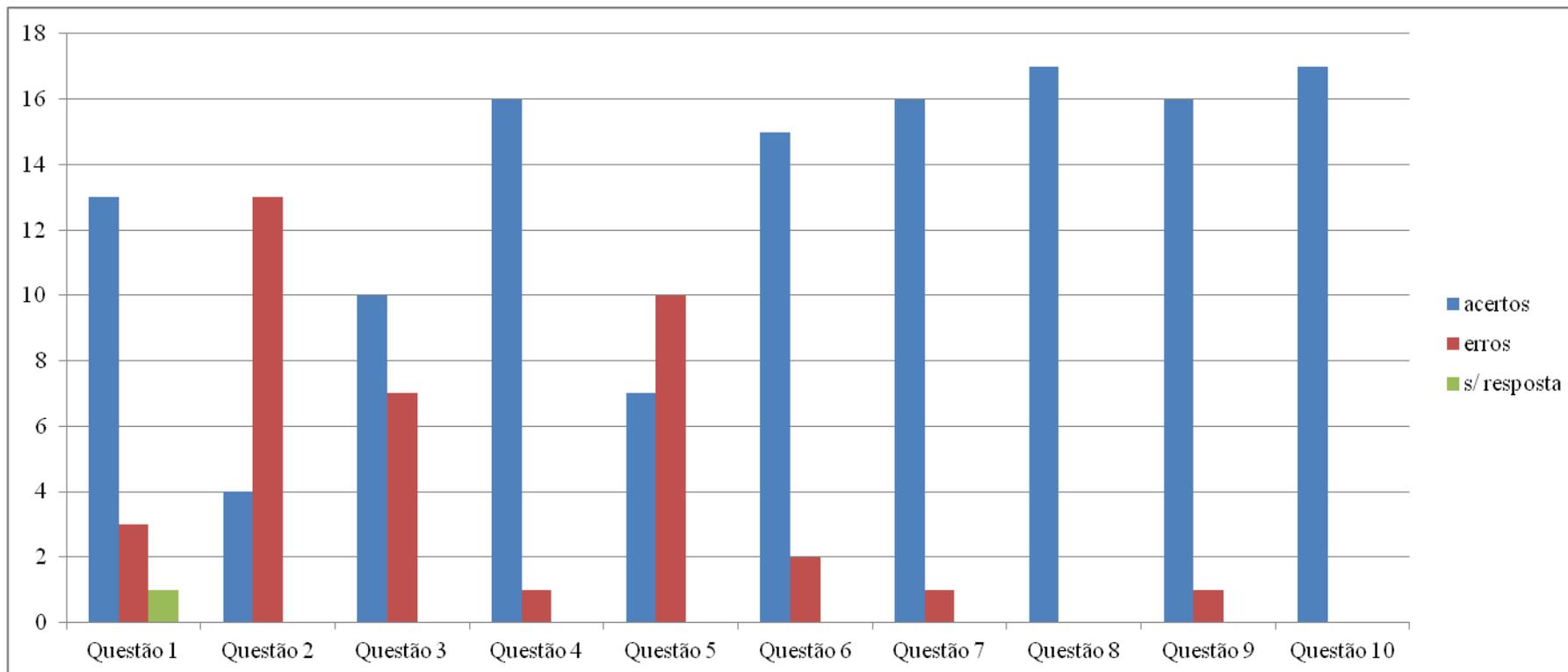
Quadro 26 - Resultado da avaliação dos indivíduos de Inglês IV

Fonte: autoria própria.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
015	X	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	Ø	Ø	V	X	V	V
016	V	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	Ø	V	V	V	V
017	Ø	V	Δ	Δ	V	V	V	V	X	V	V	V	Δ	Δ	V	X	V	V
018	X	V	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	Ø	X	V	V	X	V
019	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	Δ	Ø	Ø	Ø	V	V	Ø	Ø
020	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	Ø	V	V	V	V	V
021	X	X	V	V	V	V	V	V	V	V	Δ	Ø	Ø	Ø	V	V	X	V
022	X	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	X	X	V
023	V	V	V	V	X	V	Δ	V	V	V	Δ	V	Δ	Δ	V	X	Ø	Ø
024	X	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	Ø	V	V	V	V	V
025	X	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	X	X	V
026	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	Δ	Δ	V	X	Ø	Ø
027	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	X	V	V	X	V
028	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
029	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	Ø	Ø
030	V	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	Δ	V	V	V	V
031	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	Ø	V	X	X	X	V

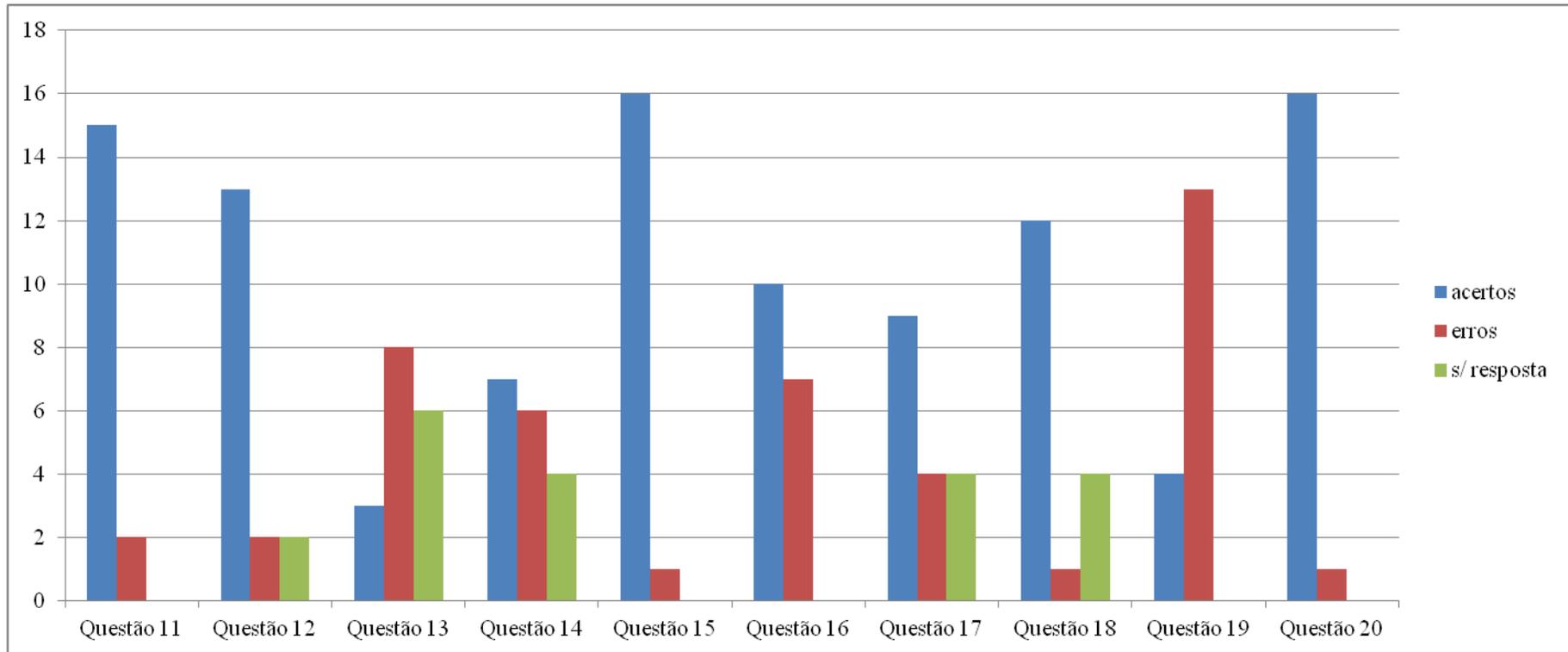
	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
015	V	V	X	Δ	Δ	V	X	V	X	V	V	Ø	V	X	V	Ø	Ø
016	V	V	V	Δ	V	V	V	V	X	V	V	Δ	V	Δ	X	Ø	Ø
017	X	V	V	Δ	Δ	V	Ø	X	X	V	V	V	Ø	Ø	X	X	Ø
018	X	V	V	X	Δ	V	X	V	X	X	V	Δ	X	Δ	X	Ø	Ø
019	V	V	V	X	Δ	X	V	X	V	Ø	V	Ø	Ø	X	X	Ø	Ø
020	X	V	V	V	V	V	V	X	X	X	V	X	V	X	X	X	X
021	X	V	V	Δ	V	V	X	X	X	X	V	V	V	X	X	V	X
022	X	V	V	X	V	V	X	X	X	X	V	V	X	X	X	X	X
023	X	V	V	Δ	Δ	V	Δ	V	V	Ø	X	Ø	X	X	X	Δ	Ø
024	X	V	V	V	X	V	X	V	X	X	X	Ø	X	X	X	Ø	X
025	X	V	V	X	V	V	V	V	V	X	V	V	Δ	X	X	X	Ø
026	V	V	V	Δ	V	V	V	X	X	Ø	V	V	Ø	X	X	Ø	Ø
027	X	V	V	Δ	Δ	V	X	X	X	X	V	V	V	X	X	X	X
028	X	V	V	X	V	V	X	V	V	X	X	Ø	X	X	X	X	X
029	X	V	V	Δ	Δ	V	V	V	V	Ø	V	V	Ø	X	Ø	Ø	Ø
030	X	V	V	X	V	V	X	V	V	V	V	V	V	V	X	Ø	V
031	X	V	V	V	V	V	Δ	V	X	X	V	Ø	X	X	X	Ø	Ø

Gráfico 4 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês IV (questão 1 a 10)



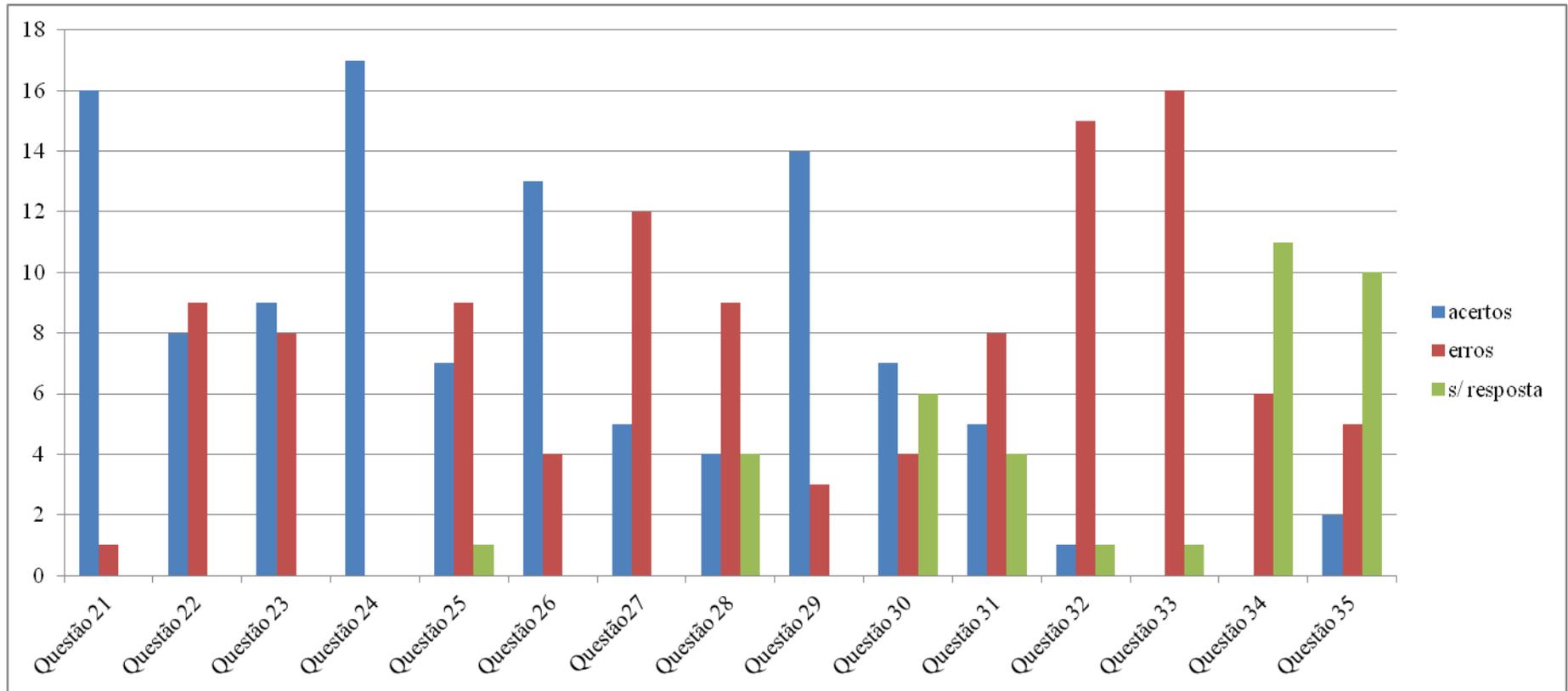
Fonte: autoria própria.

Gráfico 5 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês IV (questão 11 a 20)



Fonte: autoria própria.

Gráfico 6 - Gráfico com os resultados dos indivíduos de inglês IV (questão 21 a 35)



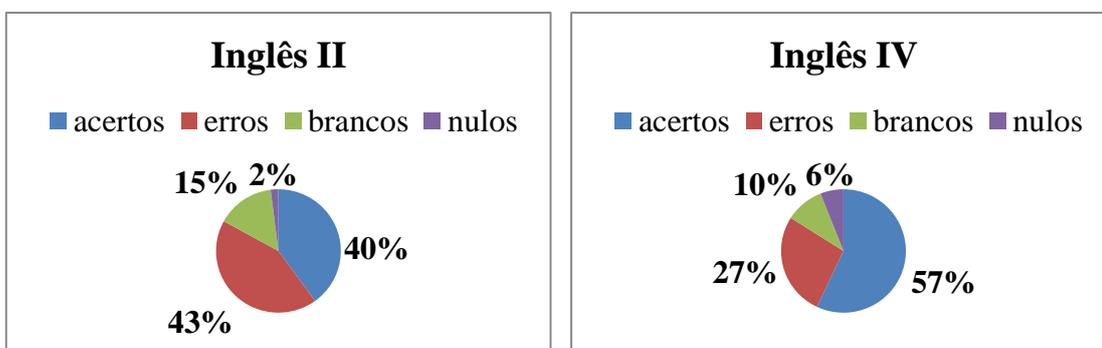
Fonte: autoria própria

4.4.3 A análise dos dados

Para a análise dos dados recolhidos, foram geradas inicialmente três hipóteses que serão descritas abaixo:

- a) **Hipótese 1:** Separando as turmas de Inglês II e IV, seriam gerados dois gráficos, A e B (Gráfico 7), contendo a porcentagem estatística e discriminando todos os resultados: “acertos”, “erros”, “em branco” e “nulas”.

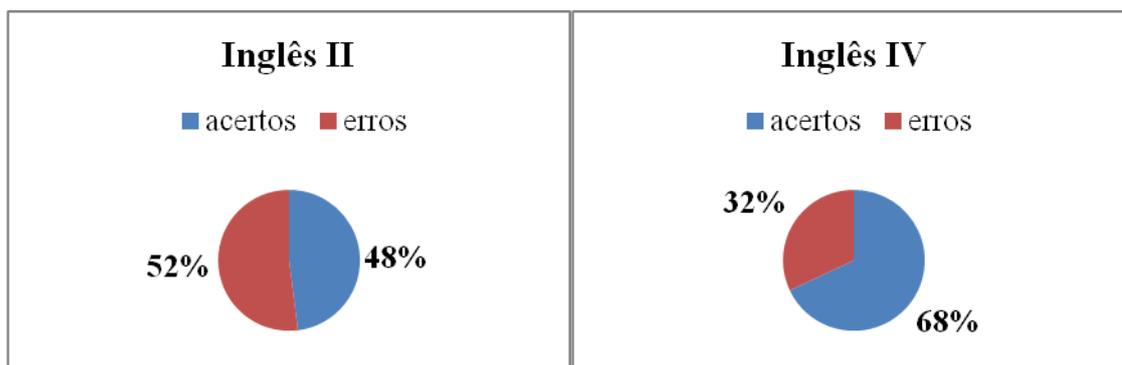
Gráfico 7 - Gráficos da hipótese 1



Fonte: autoria própria

- b) **Hipótese 2:** Separando as turmas de Inglês II e IV, seriam gerados dois gráficos, A e B (Gráfico 8), contendo uma porcentagem estatística na qual seriam descartadas as respostas consideradas “em branco” e “nulas”, levando em consideração, dessa forma, somente os “acertos” e os “erros”.

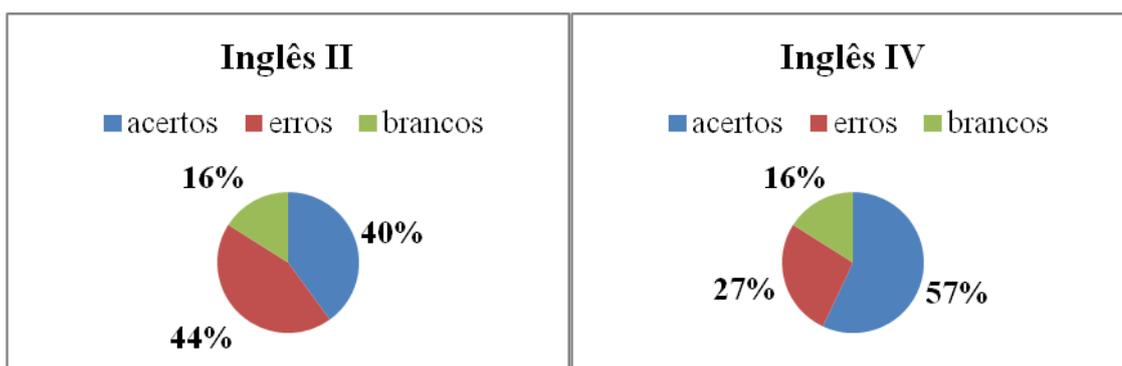
Gráfico 8 - Gráficos da hipótese 2



Fonte: autoria própria

- c) **Hipótese 3:** Separando as turmas de Inglês II e IV, seriam gerados dois gráficos, A e B (Gráfico 9), contendo uma porcentagem estatística na qual se soma as respostas “em branco” e “nulas” e discrimina-se “acertos” e “erros”.

Gráfico 9 - Gráficos da hipótese 3



Fonte: autoria própria

No entanto, nenhuma dessas três hipóteses pareceu adequada para o tratamento dos dados, uma vez que, as mesmas, cada uma a sua maneira, apresentam limitações.

No que diz respeito à primeira hipótese, incluir as respostas “nulas” no número total poderia deturpar a validade dos resultados, pois as respostas nulas sequer foram previstas na

elaboração da tarefa. São respostas que não podem ser consideradas como corretas, uma vez que seu conteúdo gramatical e/ou semântico não corresponde ao do enunciado fornecido em português, tampouco podem ser consideradas erradas, pois, além de serem respostas perfeitamente gramaticais, ajustavam-se ao conteúdo do enunciado em português desde o ponto de vista comunicativo. Além disso, as mesmas não podem ser consideradas “em branco”, pois uma resposta foi fornecida por parte dos indivíduos pesquisados.

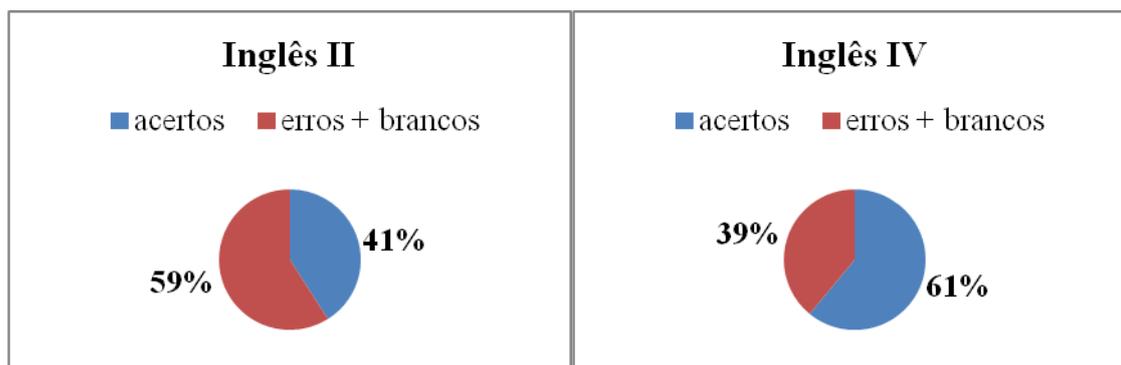
No que concerne à segunda hipótese, aparentemente não é possível simplesmente descartar, além das respostas “nulas”, as respostas “em branco”, uma vez que deixar respostas “em branco”, por meio da inserção do símbolo \emptyset , era uma opção válida dada aos indivíduos pesquisados.

Com relação à última hipótese, pareceu-nos igualmente não válido somar respostas “nulas” e “em branco”, uma vez que a razão pela qual o indivíduo pesquisado realiza uma ou outra não é a mesma. Por exemplo, no que diz respeito às respostas “nulas”, pode-se inferir que o participante tenha ficado em dúvida na hora de traduzir o enunciado proposto, no entanto, o mesmo possui competência suficiente para gerar uma alternativa eficaz do ponto de vista comunicativo. Já sobre o grupo das respostas “em branco”, uma vez que essa era uma alternativa válida, pode-se inferir duas explicações para o fenômeno: a) o indivíduo, de fato, não tinha a competência necessária em língua inglesa para uma tradução eficiente na língua estrangeira; ou b) mediante a uma possível dificuldade, o indivíduo pesquisado optou por não “se esforçar” na execução da tarefa. Sendo assim, respostas “nulas” e “em branco” não são o mesmo e devem ser devidamente individuadas.

Perante as três possíveis hipóteses não válidas, surgiu a necessidade da geração de uma quarta que levasse em consideração todas as limitações presentes nas anteriores.

- d) Hipótese 4:** Separando as turmas de Inglês II e IV, seriam gerados dois gráficos, A e B (Gráfico 10), contendo uma porcentagem estatística na qual as respostas “nulas” seriam excluídas no número total de respostas e as “em branco” seriam incluídas na estatística dos erros, uma vez que, ambas representam uma incapacidade de transposição de forma e conteúdo dos enunciados para a língua estrangeira pesquisada.

Gráfico 10 - Gráficos da hipótese 4



Fonte: autoria própria

Não obstante, ainda que válida e plausível, essa quarta hipótese, assim como as demais, levar-nos-ia a um problema metodológico para a avaliação dos enunciados passíveis de serem convertidos em segmento informativo. O problema que enfrentaríamos seria: como estabelecer um ponto de corte para estipular o que de fato representaria e o que não representaria uma dificuldade para o aprendiz brasileiro? Por exemplo, estipular a média aritmética das porcentagens como ponto de corte seria, matematicamente, tão aleatório quanto estipular qualquer outro valor. Em vista disso, fez-se necessário recorrer a uma metodologia matemática adequada para a análise dos dados, que pudesse resistir a uma contraprova. Recorreu-se, assim, ao cálculo da média aritmética somada ao desvio padrão, ou seja, a medida que indica a dispersão dos dados da amostra. Foi necessário acrescentar o cálculo do desvio padrão à média aritmética, já que essa indica única e exclusivamente uma tendência central, que é muito útil, mas que sofre a influencia de valores extremos. Para a avaliação dos dados da presente pesquisa, foi fundamental averiguar se a média estava ou não sendo influenciada por esses valores extremos.

Com base nesses preceitos, o nosso cálculo constituiu em somar o número de respostas “erradas” e “em branco” referente aos 35 enunciados da tarefa proposta. O Quadro 27, a seguir, ilustra os resultados.

Quadro 27 - Resultado aritmético por questão

	Erros	Branco	Total
Questão 1	15	3	18
Questão 2	20	3	23
Questão 3	7	2	9
Questão 4	2	0	2
Questão 5	26	0	26
Questão 6	1	0	1
Questão 7	0	0	0
Questão 8	1	0	1
Questão 9	4	1	5
Questão 10	0	0	0
Questão 11	2	0	2
Questão 12	4	3	7
Questão 13	8	12	20
Questão 14	6	9	15
Questão 15	5	0	5
Questão 16	17	0	17
Questão 17	14	10	24
Questão 18	2	10	12
Questão 19	15	6	21
Questão 20	1	1	2
Questão 21	4	0	4
Questão 22	18	1	19
Questão 23	9	2	11
Questão 24	5	0	5
Questão 25	20	3	23
Questão 26	13	1	14
Questão 27	22	1	23
Questão 28	21	6	27
Questão 29	9	1	10
Questão 30	8	11	19
Questão 31	16	7	23
Questão 32	25	3	28
Questão 33	26	3	29
Questão 34	14	15	29
Questão 35	14	16	30

Fonte: autoria própria

A média aritmética de erros (erros + branco) foi calculada por meio da soma do total de cada questão, dividida pelo número de questões (35), resultando no valor de 14,3. Já o desvio padrão foi calculado por meio da raiz quadrada da média aritmética dos quadrados dos desvios simples (i.e. dos números 18, 23, 9, 2 etc.), resultando no valor de 10. O passo seguinte foi calcular a média aritmética do total de cada problema individuado (i.e.

polissemia: questões 1 e 2; ter (existência): questões 3 e 4 etc), gerando, dessa forma, o quadro a seguir (Quadro 28).

Quadro 28 - Média aritmética do total de erros

Potencial dificuldade	Média aritmética do total de erros
Polissemia	20,5
Ter (existência)	5,5
O uso de <i>to</i> depois dos modais	26
A combinação ilícita das preposições <i>for</i> e <i>to</i>	0,5
A dupla negação	3
O numeral <i>one</i> e o artigo <i>a(an)</i>	1
O uso do artigo definido <i>the</i>	12,8
A diferença entre os verbos <i>say</i> e <i>tell</i> (valência)	18
<i>Uma pessoa / somebody / someone</i>	11,5
A distinção entre <i>I think so</i> e <i>I think that</i>	11,5
Regência verbal	8
<i>Phrasal verbs</i>	20
Padrões colocacionais	24,4

Fonte: autoria própria

Em seguida, subtraímos o valor do desvio padrão da média aritmética ($14,3 - 10 = 4,3$) para obtermos um ponto de corte que obedecesse a uma metodologia matemática rigorosa na interpretação dos dados. Portanto, toda a “potencial dificuldade” que apresentasse um número de erros inferior a 4,3 seria automaticamente descartada. Sendo assim, optou-se por trabalhar com as seguintes potenciais dificuldades: polissemia, ter (existência), o uso de *to* depois dos modais, o uso do artigo definido *the*, valência, *uma pessoa / somebody / someone*, a distinção entre *I think so* e *I think that*, regência verbal, *phrasal verbs*, padrões colocacionais. A ideia por trás dessa análise empírica e, como consequência, da seleção das principais dificuldades é gerar mecanismos de otimização de *layout* para lidar com a problemática da acessibilidade das informações presentes nos ELDs.

4.5 SOLUÇÕES DE *LAYOUT* PARA DISPOSIÇÃO DAS INFORMAÇÕES EM UM ELD PARA FALANTES NATIVOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO

De acordo com Almind; Bergenholtz (1990, p. 31), (2000, p. 259), o formato do dicionário [*i.e.* de que forma as informações serão apresentadas na obra] deve estar de acordo com a sua função. Este, sem dúvida, configura-se como o princípio norteador de todas as soluções de *layout* que serão expostas nessa seção. No entanto, faz-se necessário salientar que, atualmente, sempre que se pensa no desenvolvimento de soluções de *layout* para uma obra lexicográfica, deve-se ter em mente se o produto final estará disponível em formato impresso ou eletrônico⁵⁹. Uma vez que, para a presente dissertação, o pretense produto final seria um ELD impresso, algumas (de)limitações precisam ser expostas. Diferentemente de um dicionário eletrônico, no qual o espaço é ilimitado, o dicionário impresso possui limitações espaciais. Sobre esse particular, em um subcapítulo intitulado *Developing the editorial plan*, Atkins; Rundell (2008, p. 20) explicam as limitações de espaço existentes em uma obra lexicográfica. Sendo assim, quando o lexicógrafo opta por utilizar certa quantidade de espaço para um devido fim, esse mesmo espaço não estará disponível para outra finalidade. Além disso, os autores acrescentam que o dicionário é como um ecossistema, ou seja, decisões sobre o conteúdo, a apresentação e o *design* não podem ser tomadas isoladamente, pois repercutem no todo. Em termos práticos, significa que, por exemplo, estender as paráfrases explanatórias, inserir itens iconográficos nas definições ou mesmo gerar uma macroestrutura secundária acarretará em uma provável redução no número de entradas.

Não obstante, uma vez que o componente macroestrutural, em especial a seleção lexicográfica, não será abordado na presente dissertação, as soluções de *layout* a seguir limitam-se à problemática da funcionalidade, da acessibilidade e de critérios de *layout* standardizados para dicionários impressos, por exemplo, “lema e definição devem ser redatados em fonte *Helvetica Neue semi-bold condensed*, tamanho 9,76 pt” (Almind, 2005, p. 38), o *layout* da página deve ser dividido em duas colunas etc.

⁵⁹ Sobre esse particular, Almind (2005, p. 37) salienta que, lamentavelmente, ainda existem editores que acreditam que é possível gerar um dicionário eletrônico simplesmente convertendo a forma digitalizada da versão impressa de um dicionário em um formato eletrônico adicionando uma ferramenta de busca.

4.5.1 Soluções de *layout* para itens polissêmicos

Para o tratamento dos itens polissêmicos, a proposta é a inserção, após a paráfrase explanatória, de esquemas iconográficos ilustrativos que sirvam de auxílio e, conseqüentemente, assegurem um bom entendimento das informações contidas no verbete. A figura a seguir (Figura 18) (Shütz, 2012, s.p.)⁶⁰ ilustra uma solução de tratamento para o item polissêmico *pilha*⁶¹.

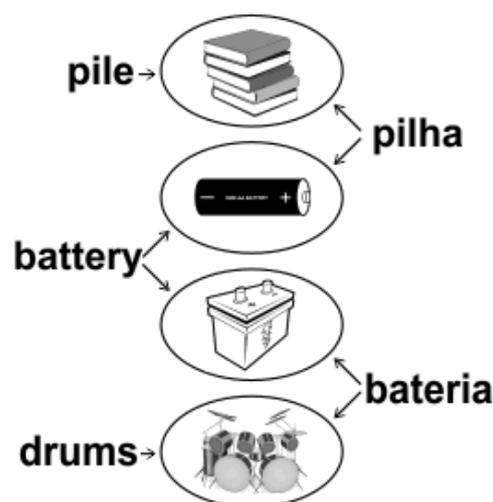
Figura 18 - Solução para o item polissêmico *pilha*.

bat-tery /'bætəri/ noun

plural **bat-ter-ies**

1 [*count*] : a device that is placed inside a machine (such as a clock, toy, or car) to supply it with electricity

- I bought new *batteries* for the flashlights.
- a car *battery*



Fonte: Shütz (2012, s.p).

No entanto, naturalmente essa proposta possui limitações. O processamento de imagens, por parte dos consulentes, é bastante útil para o tratamento de substantivos concretos, mas sua eficácia se reduz no tratamento de substantivos abstratos, como é o caso de *course*, *dropp*, *crash*, etc. No caso dessas palavras, o aprendiz precisa compreender o significado de uma palavra, isto é, pensar em todas as hipóteses de significados para uma dada palavra, a fim de entender porque um dado elemento iconográfico foi selecionado. Encontrar

⁶⁰ O que aparece em Shütz (2012, s.p.) como um recurso usado para o ensino e aprendizagem de inglês foi aproveitado para fins lexicográficos.

⁶¹ Usando a definição extraída do OALD (2003), por um critério de frequência, expusemos a substituição ostensiva de *pile* x *battery*. Para esses casos, foi pensado em um mecanismo de remissão no qual foi explicitado a assimetria semântica entre *pile* / *battery* / *drums*.

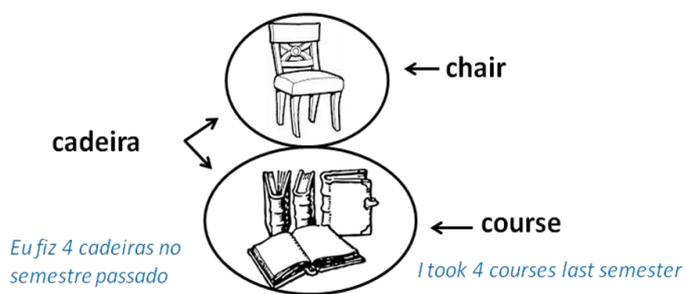
correspondência entre uma “hipótese de significado” e um item iconográfico requer uma alta demanda de atividade cognitiva que é gratamente recompensada quando essa correspondência é encontrada. Porém, mesmo tendo em mente essa concepção, a proposta é que nesses casos, além dos elementos iconográficos, sejam inseridos também exemplos auxiliares capazes de conduzir o aprendiz à monosemia dos itens polissêmicos. Os exemplos a seguir (Figura 19)⁶² ilustram de que forma, nos itens polissêmicos que representaram dificuldades para os aprendizes na tarefa proposta por esta dissertação, isso poderia ser feito.

Figura 19 - Solução para os itens polissêmicos: *cadeira* e *cair*

chair /ˈtʃeə/ noun

plural chairs

1 [*count*]: a seat for one person that has a back and usually four legs

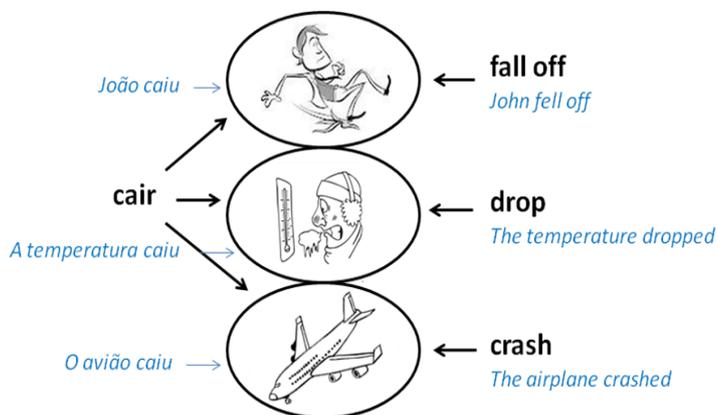


fall /ˈfɑ:l/ verb

falls; fell; fall-en; fall-ing

[*no obj*] **1 a**: to come or go down quickly from a high place or position

▪ An apple *fell* from the tree. ▪ A vase *fell* off the shelf. ▪ Rain *fell* from the sky. ▪ the sound of the *falling* rain



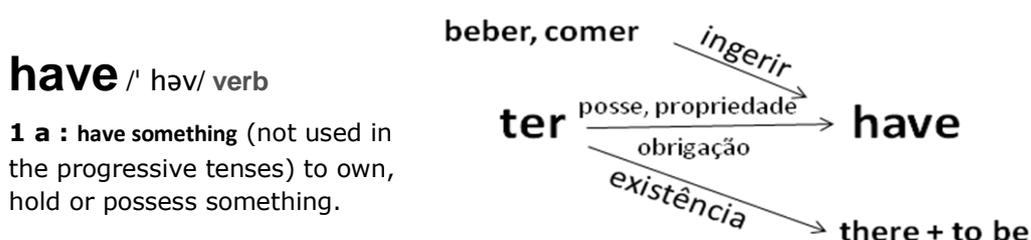
Fonte: autoria própria

⁶² Nesses exemplos, propomos um mecanismo para ajudar a representar o anisomorfismo léxico e semântico entre o português e o inglês. Esse mecanismo é de grande ajuda, porém não resolve todos os problemas, principalmente no que se refere ao léxico mais abstrato. Quanto menos concreto for o item lexical, menos prototípica será a representação iconográfica.

4.5.2 Soluções de *layout* para a problemática do verbo *ter* com significado de existência

Uma vez que a problemática do verbo *ter* é igualmente um caso de polissemia, optamos pelo mesmo tratamento dado aos itens anteriores, i.e., a inserção de um esquema iconográfico ilustrativo posicionado após a paráfrase explanatória do verbo *have*. A decisão de inserir o esquema no verbo *have* adveio do conhecimento de que “a ocorrência do fenômeno da polissemia na língua materna do aprendiz causa maior dificuldade do que sua ocorrência na língua estrangeira” (Bugueño Miranda, Reolon, 2012, p. 245). O exemplo a seguir (Figura 20)⁶³ ilustra de que forma isso poderia ser realizado.

Figura 20 - Solução para a problemática do verbo *ter*



Fonte: autoria própria.

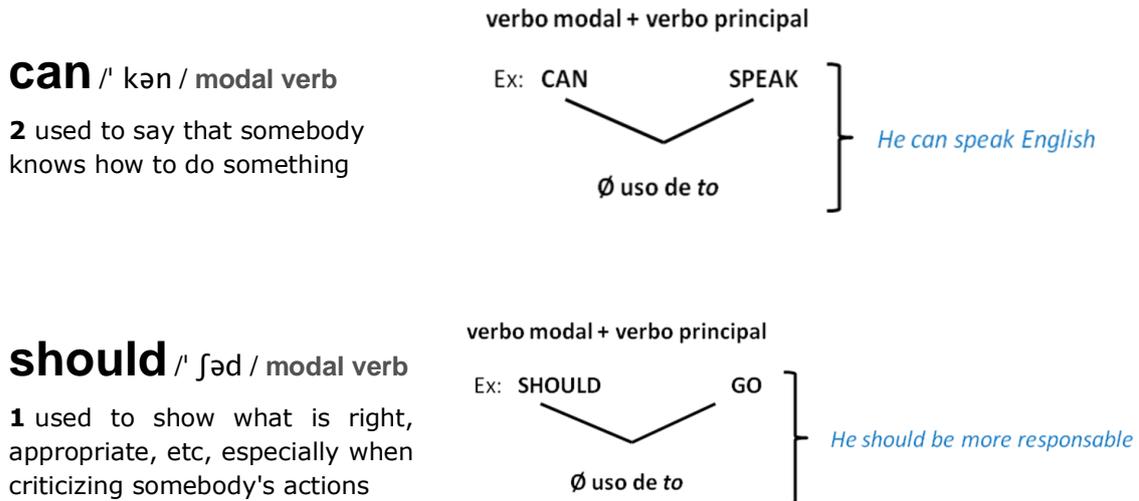
4.5.3 Soluções de *layout* para a problemática do uso dos modais

Atualmente, é bastante comum que os elaboradores de obras lexicográficas voltadas para o aprendizado de inglês como língua estrangeira incluam no *front-*, *back-*, ou *middlematter* pequenas gramáticas para os seus consulentes, recheadas de regras e exercícios. No entanto, é de se questionar se tanta informação condensada é de fato aproveitada pelo aprendiz, i.e., é de se questionar se o aprendiz realmente lê todos os apêndices do dicionário e, caso os leia, se o mesmo consegue encontrar a informação desejada. Mesmo porque se sabe que praticidade e acessibilidade são prioridades para os consulentes.

⁶³ Mais uma vez a definição usada foi extraída do OALD (2003).

Sendo assim, a proposta consiste em inserir no lema um esquema que explique de maneira visual a norma gramatical do emprego dos modais. A ideia é que o esquema seja inserido em todos os verbos modais, como é o caso dos exemplos a seguir (Figura 21)⁶⁴.

Figura 21 - Solução para a problemática do uso dos modais



Fonte: autoria própria.

4.5.4 Soluções de *layout* para a presença / ausência do artigo definido *the* antes de nomes próprios

Possivelmente, de todas as soluções de *layout* propostas até agora, essa se configure como a mais simples e que pode ser solucionada com um simples grifo no exemplo correspondente ao lema. Obviamente, essa solução fica restrita a inclusão de nomes próprios, topônimos, entre outros, na seleção lematica do dicionário (Figura 22).

⁶⁴ Definições extraídas do OALD (2003).

Figura 22 - Solução para a presença / ausência do artigo definido *the* antes de nomes próprios

England /' ɪŋɡlənd / **noun**

a country forming the largest and southernmost part of Great Britain and of the United Kingdom, and containing the capital, London.

Ø *England is a developed country.*

Netherlands /' neðələndz /
noun

a country in western Europe, also called Holland.

The *Netherlands belongs to the E.U.*

Fonte: autoria própria.

Nesse caso, o símbolo Ø deveria constar na lista de símbolos do *frontmatter* com a explicação sobre a sua ilicitude gramatical.

Outra alternativa, que já vem sendo empregada pela versão eletrônica do OALD (2011), e que possui um efeito muito produtivo de saliência visual, é a inserção do artigo definido *the* entre parênteses antes do lema nos casos em que seu uso é obrigatório (Figura 23). Com isso, os exemplos são suprimidos, assim economizando espaço.

Figura 23 - Verbete do item lexical *netherlands* do OALD (2011)

(the) Netherlands /' neðələndz / **noun**

a country in western Europe, also called Holland.

Fonte: autoria própria.

4.5.5 Soluções de *layout* para a valência verbal

De acordo com Ignácio (2004, p. 107), um dicionário que se preocupa com a problemática da valência verbal facilita e agiliza tarefas de produção e recepção. Ainda para o autor (Ignácio, 2004, *ibid*) esse aspecto deve ser uma preocupação dos responsáveis pelas compilações das obras lexicográficas, pois gramáticas e dicionários possuem diferentes

enfoques. “Diferentemente de uma gramática, que objetiva as generalizações, o dicionário se preocupa com as particularidades” (Ignácio, 2004, *ibid*).

Tendo em mente o que foi exposto, somado ao fato de que, para nós, um ELD pode incorporar subsídios advindos da língua materna do aprendiz, a proposta para a solução dos problemas de valência consiste na inserção de esquemas iconográficos ilustrativos somados a breves orientações na língua materna do aprendiz. Os exemplos a seguir (Figura 24)⁶⁵ ilustram essa possibilidade aplicada aos verbos *say* e *tell*⁶⁶.

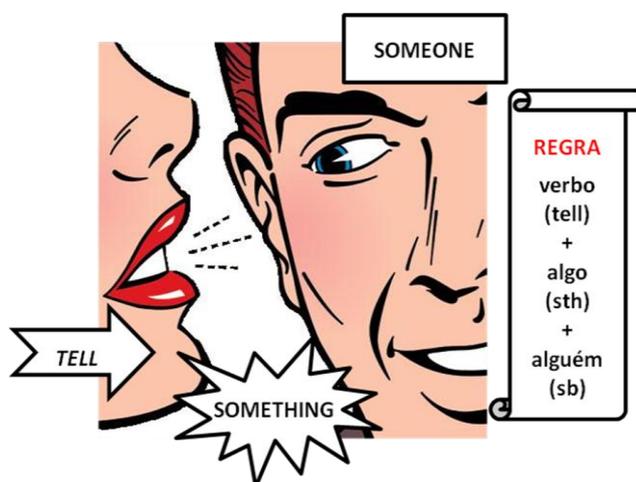
Figura 24 - Solução para a problemática da valência verbal

tell /' tel / verb

1 [TRANSITIVE] (OF A PERSON) to give information to somebody by speaking or writing

tell something to somebody He told the news to everybody he saw.

tell somebody something He told everybody he saw the news. Did she tell you her name?



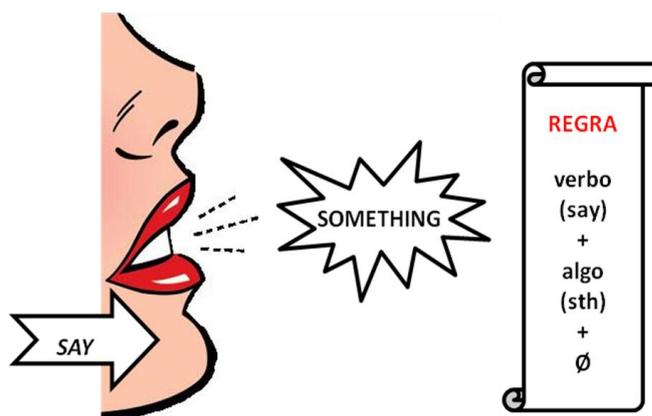
say /' sei / verb

say something Be quiet, I have something to say.

I didn't believe a word she said.

That's a terrible **thing to say**.

He knew that if he wasn't back by midnight, his parents would **have something to say about it** (= be angry).



Fonte: autoria própria.

⁶⁵ Definições extraídas do OALD (2003).

⁶⁶ Com os verbos *say* e *tell*, este recurso funciona muito bem. No entanto, reconhecemos que possivelmente com outros verbos a eficácia do uso de um esquema iconográfico seria reduzida.

4.5.6 Soluções de *layout* para a problemática da distinção entre *person* / *people* / *somebody* / *someone*

A solução proposta para essa problemática não se distancia muito das soluções propostas para os itens polissêmicos e para a valência, pois consiste, igualmente, na inserção de esquemas iconográficos ilustrativos somados a exemplos na língua materna do aprendiz. A ideia é que os esquemas sejam inseridos nos verbetes referentes a *person* e *someone* (por um critério estritamente de frequência) (Figura 25).

Figura 25 - Solução para a problemática da distinção entre *person* / *people* / *somebody* / *someone*

person /' pɜ:sn / noun
a human, especially one who is not identified.

someone /' pɜ:sn / pronoun
a person who is not known or mentioned by name.

The diagram consists of three parts. The top part shows a tennis player on the left and a group of six people on the right. Between them is a scroll titled 'REGRA' (Rule) with the text: 'person (singular)' followed by a not-equal sign (≠) and 'people (plural)'. Below the tennis player is the sentence 'There is at least **one person** who plays tennis.' with an arrow pointing to the Portuguese translation 'uma pessoa'. Below the group of people is the sentence 'There are **six people** discussing politics.' with an arrow pointing to the Portuguese translation 'seis pessoas'. The bottom part shows two stick figures by a door. An arrow points from the door to a cat being thrown. Below this is the sentence 'Uma pessoa jogou o gato pela porta.' followed by two sentences: 'Someone threw the cat through the door.' (marked with a green checkmark) and 'Somebody threw the cat through the door.' (marked with a red X). Below these is the sentence 'A person threw the cat through the door.' (marked with a red X).

There is at least **one person** who plays tennis.
uma pessoa

There are **six people** discussing politics.
seis pessoas

REGRA
person (singular)
≠
people (plural)

Uma pessoa jogou o gato pela porta.
Someone threw the cat through the door. ✓
Somebody threw the cat through the door. ✗
A person threw the cat through the door. ✗

Fonte: autoria própria.

4.5.7 Soluções de *layout* para o tratamento de padrões colocacionais

Em um primeiro momento pensou-se, para a problemática das colocações, em uma solução que visasse tratar as combinatórias léxicas a partir de um desenho de ordenação macroestrutural, que poderia ser chamada de macroestrutura secundária (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2007).

Em termos de *layout*, isso significaria dispor de *look-up strategies* que permitissem uma busca eficaz para as combinatórias. Uma solução até agora explorada de forma escassa seria arrolar as combinatórias em uma estrutura secundária (macroestrutura secundária (Macroestrutura β)) na língua materna do usuário (português) com remissão à macroestrutura principal (Macroestrutura α). Em função da presença da Macroestrutura β , não haveria porque diferenciar as colocações por base e colocado. Dessa forma, as colocações poderiam ser lematizadas a partir do primeiro elemento.

Por meio das informações sobre combinatórias léxicas contidas nas definições de alguns verbetes do OALD (2003), seria possível construir a Figura 26, a seguir, que representaria uma possibilidade de *layout* para tornar essas informações mais acessíveis ao usuário aprendiz brasileiro de língua inglesa. Os quadros representam, respectivamente, a Macroestrutura β e a Macroestrutura α .

Figura 26 - Macroestruturas α e β

Macroestrutura β

Apêndice 1

Colocações presentes no dicionário

O presente apêndice tem como objetivo listar os possíveis equivalentes em língua portuguesa (brasileira) para as combinatórias léxicas (colocações e expressões idiomáticas) presentes no dicionário. As colocações estão listadas alfabeticamente em português, seguidas do equivalente em língua inglesa e da referência ao verbete onde a mesma é tratada no dicionário.

Continuação

Combinatória Léxica (Pt.)	Combinatória Léxica (Ing.)	Referência ao verbete
...
F		
fumante inveterado	heavy smoker	ver: <u>smoker</u>
...
P		
pedido de socorro	cry for help	ver: <u>cry</u> (noun), acepção 5
...
R		
retirar as queixas	drop the charges	ver: <u>charge</u> (noun), acepção 3 <u>OF CRIME/STH WRONG</u>
...

Macroestrutura α

charge *noun*

OF CRIME/STH WRONG 3 [C,U] an official claim made by the police that sb has committed a crime: *criminal charges*.

Retirar as queixas *They decided to drop the charges against the newspaper.*

Cry *noun*

5 [C] ~ (for sth) an urgent demand or request for sth. \Rightarrow **Pedido de socorro** *Her suicided attempt was really a cry for help.*

Smoker *noun*

a person who smokes tobacco regularly. \Rightarrow **fumante inveterado** *For many years he was a heavy smoker.*

No entanto, por mais eficaz que essa solução possa parecer, não se deve descartar a hipótese de que, na maioria das vezes, os padrões colocacionais não são percebidos pelos aprendizes como tal. Isso porque as colocações correspondem a estruturas intuitivas para os falantes nativos de uma língua, de forma que eles não têm consciência de seu uso (cf. ALONSO RAMOS, 2001, p. 11). De acordo com Beneduzi (2008, p. 16), tal fato permite compreender porque essas combinações representam uma grande dificuldade para os falantes não nativos de um dado idioma. Sendo assim, arrolar os padrões colocacionais em uma macroestrutura secundária não garante, *a priori*, que o usuário perceberá a necessidade de buscar essa informação em uma macroestrutura que não seja a principal.

Levando em consideração as particularidades mencionadas, bem como a importância de aspectos como eficácia e acessibilidade na obra lexicográfica, parece-nos mais produtivo que as colocações apareçam contidas na macroestrutura principal. No entanto, essa solução nos remete a um único problema: considerando que a maior dificuldade no que diz respeito à aquisição de padrões colocacionais em língua estrangeira é que, por esses serem estruturas idiossincráticas, dificilmente podem ser previstos pelo aprendiz, não se sabe ao certo como dispor os mesmos no dicionário. Como prova, muito embora a grande maioria dos ELDs arrole uma quantidade significativa de colocações, o consulente dificilmente consegue acessar essas informações⁶⁷.

Na tentativa de solucionar tal problema, apoiamos-nos no nosso próprio instrumento avaliativo aplicado aos indivíduos pesquisados, no intento de que a análise das questões relativas aos padrões colocacionais nos forneceria uma pista a respeito de onde as informações sobre os mesmos deveriam constar no dicionário.

A análise constituiu-se dos seguintes passos:

1º - os oito (8) padrões colocacionais foram divididos de acordo com a classificação de Hausmann (1989, *apud* Beneduzi 2008, p. 51) entre “base” e “colocado”⁶⁸: *lay* [colocado] *an egg* [base]; *drive* [colocado] *crazy* [base]; *onion* [base] *rings* [colocado]; *guive* [colocado] *a black eye* [base]; *wipe* [colocado] *the nose* [base]; *purple* [colocado] *with rage* [base]; *havy* [colocado] *smoker* [base]; *press* [colocado] *charges* [base].

⁶⁷ Sobre esse particular, pesquisas anteriores (REOLON JARDIM 2009) demonstraram que os usuários não conseguem acessar grande parte das combinatórias lexicais. Nesse mesmo estudo (REOLON JARDIM, 2009), essa inacessibilidade foi ilustrada por meio da colocação *to press charges* [prestar queixa]. Embora grande parte dos *learner's dictionaries* arrole essa combinatória como parte de seu PCI, falta um mecanismo de acessibilidade que permita ao usuário encontrá-la.

⁶⁸ Hausmann é apontado, por autores como Zuluaga (2002, p. 59), como o responsável pela introdução dos termos “base” [*base*] e “colocado” [*collocatif*]. Para Hausmann (1989 *apud* Beneduzi, 2008, p. 51), a “base” corresponde ao elemento autônomo do ponto de vista semântico, ao passo que o “colocado” é responsável por acrescentar uma caracterização, mas não modifica a identidade da base.

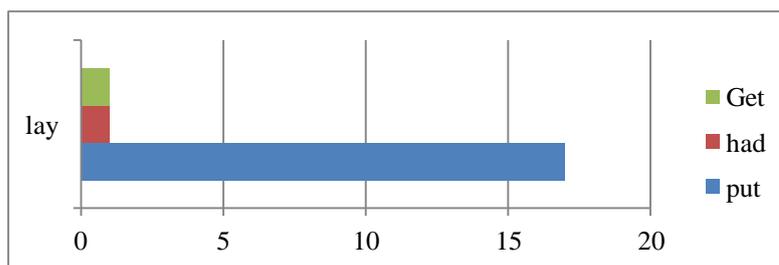
2º - foram selecionadas exclusivamente as respostas nas quais a transposição para língua inglesa da “base” e/ou do “colocado” foram realizadas de forma incorreta.

3º - foram gerados gráficos com as hipóteses tradutórias realizadas pelos aprendizes.

A seguir, seguem os gráficos (Gráfico 11 a 21) referentes a cada padrão colocacional investigado. Nas colocações em que consta apenas o gráfico referente às hipóteses tradutórias do “colocado”, significa que os indivíduos pesquisados não tiveram nenhum problema em relação ao cálculo da “base”. Em outras palavras, os números, obtidos por meio da análise dos dados do questionário, revelam que, ou os indivíduos erraram na transposição tanto da “base” quanto do “colocado”, ou somente na do “colocado” – nesses casos, geramos somente o gráfico referente ao cálculo do “colocado”.

Gráfico 11 - Gráfico *lay an egg*

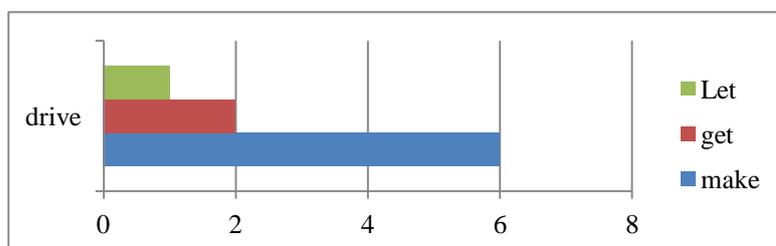
Lay an egg



Fonte: autoria própria.

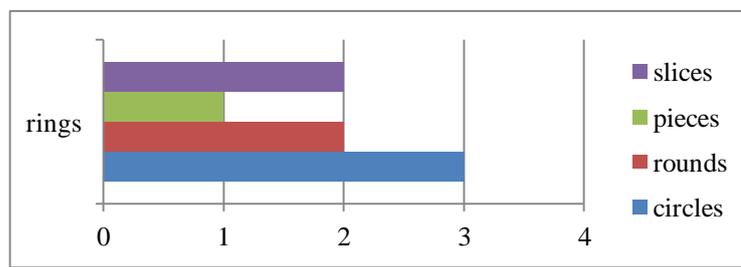
Gráfico 12 - Gráfico *drive crazy*

*Drive crazy*⁶⁹

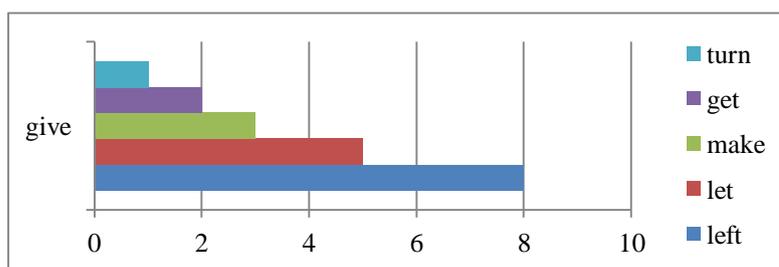


Fonte: autoria própria.

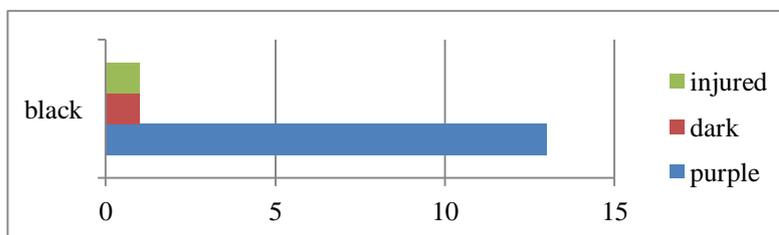
⁶⁹ Com relação a essa colocação, somente um indivíduo errou o cálculo da “base”. No entanto, como esse foi um caso isolado, julgamos ser de pouca relevância a inserção de mais um gráfico.

Gráfico 13 - Gráfico *onion rings**Onion rings*

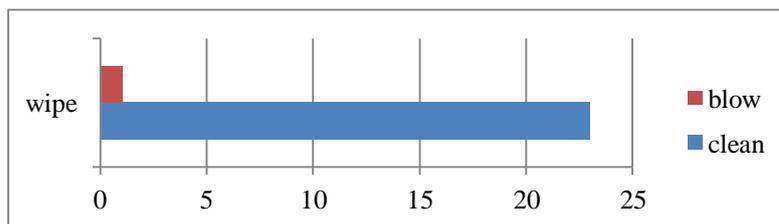
Fonte: autoria própria.

Gráfico 14 - Gráfico *give a black eye 1**Give a black eye*

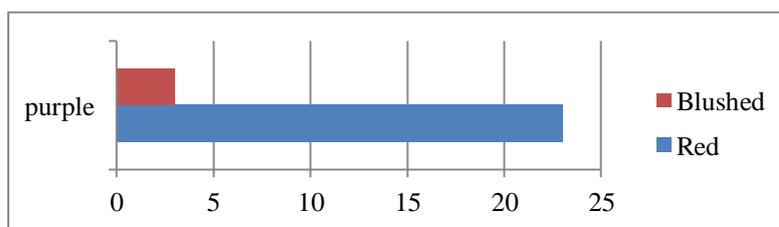
Fonte: autoria própria.

Gráfico 15 - Gráfico *give a black eye 2*

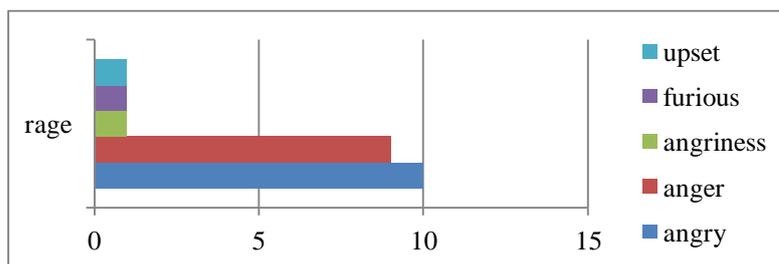
Fonte: autoria própria.

Gráfico 16 - Gráfico *wipe the nose**Wipe the nose*

Fonte: autoria própria.

Gráfico 17 - Gráfico *purple with rage 1**Purple with rage*⁷⁰

Fonte: autoria própria.

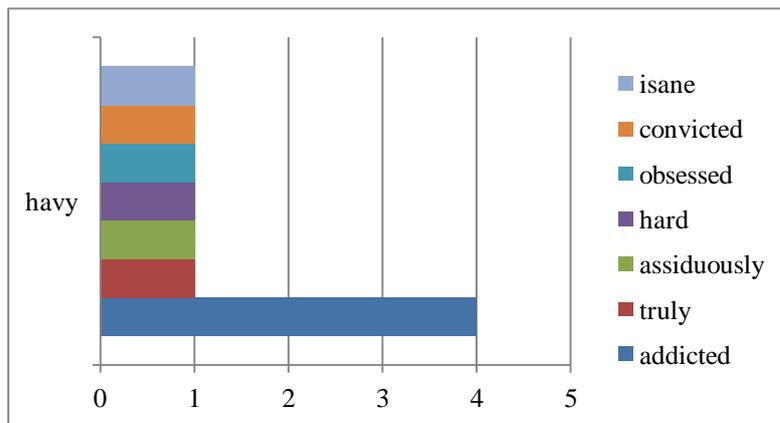
Gráfico 18 - Gráfico *purple with rage 2*

Fonte: autoria própria.

⁷⁰ Nessa colocação, além de problemas na transposição de “base” e “colocado”, muitos dos indivíduos pesquisados tiveram problemas no cálculo da preposição. No entanto, tendo em vista o caráter *sui generis* da categoria das preposições, optamos por não entrar no mérito desses problemas na presente dissertação.

Gráfico 19 - Gráfico *havy smoker*

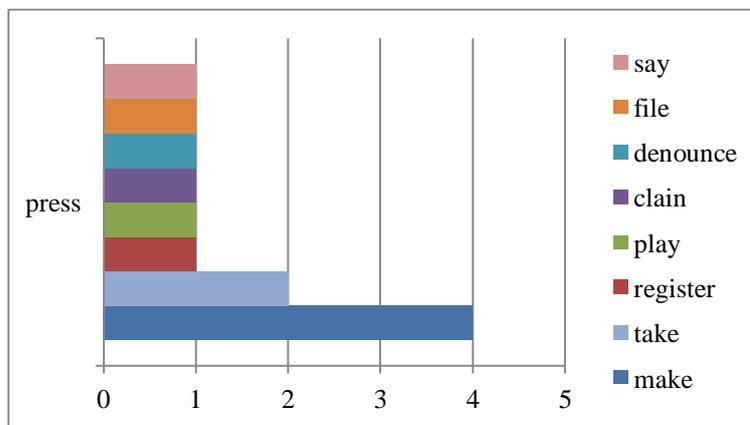
Havy smoker



Fonte: autoria própria.

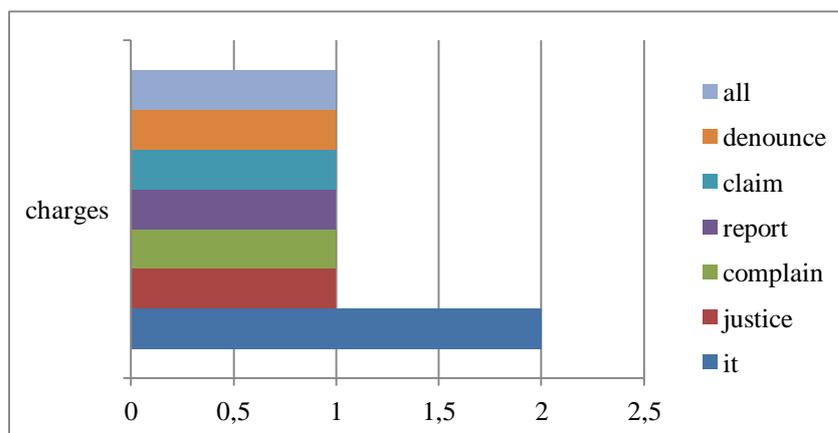
Gráfico 20 - Gráfico *press charges 1*

*Press charges*⁷¹



Fonte: autoria própria.

⁷¹ Ainda que, quando consideramos a produção em língua inglesa do aprendiz, o maior problema de cálculo seja, via de regra, o “colocado”, há casos como *press charges* no qual o cálculo de ambos é igualmente problemático.

Gráfico 21 - Gráfico *press charges* 2

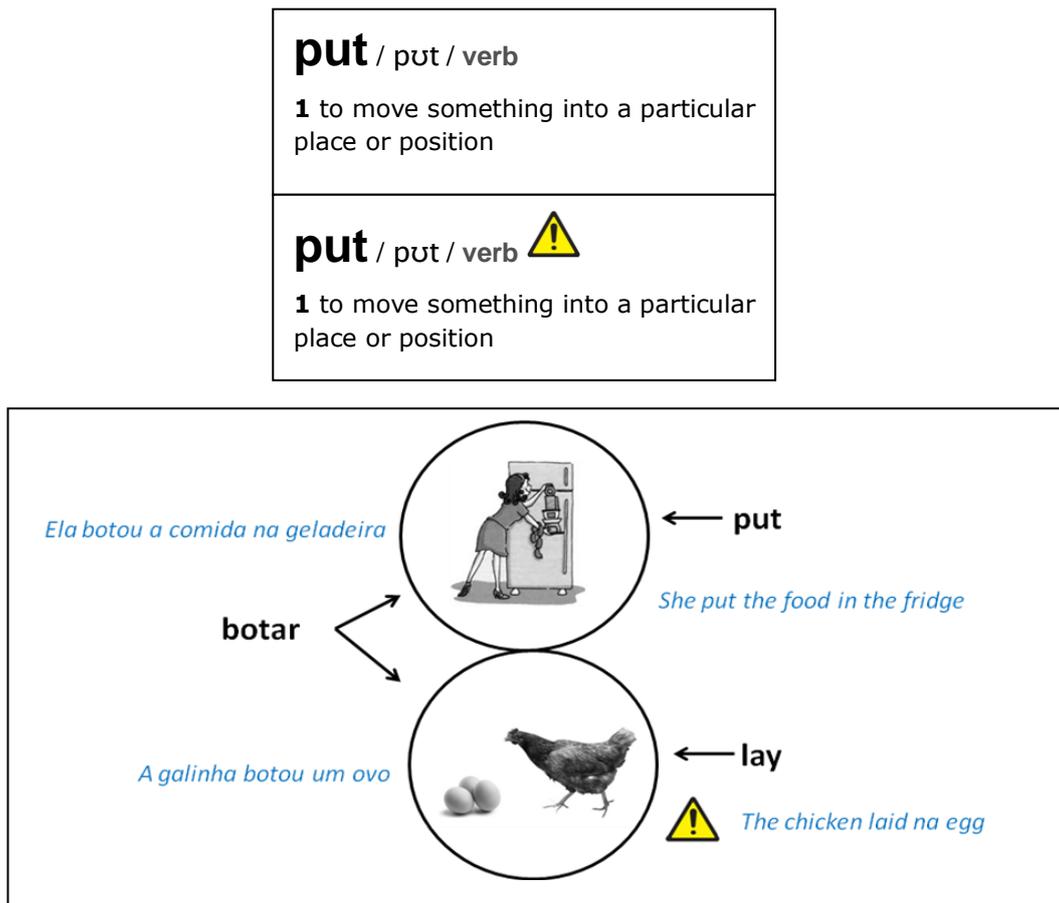
Fonte: autoria própria.

Esses gráficos funcionam como uma pequena amostra do comportamento dos aprendizes com relação aos padrões colocacionais e seguem o padrão de amostragem de pesquisas como as de Laufer (1993) e Nesi (1996) (detalhados no item 6.1.1). Cabe também ressaltar que o objetivo aqui não é gerar uma resposta definitiva sobre em quais lemas devem constar os padrões colocacionais. Simplesmente procuramos gerar as diretrizes para a realização dessa tarefa lexicográfica. Por exemplo, com base nos dados obtidos, o tratamento das colocações pesquisadas poderia ser procedido da seguinte forma.

- a) *Lay an egg*: nesse caso, dos 19 indivíduos que tiveram problemas no cálculo do “colocado”, 17 acreditaram que o correto seria o emprego do verbo *put*. Sendo assim, fica evidente que, para fins de acessibilidade da informação, seria plausível que no lema *put* (v) constasse o padrão colocacional. Cabe ressaltar aqui que a problemática no cálculo da transposição para a língua inglesa do verbo *botar* nada mais é do que um problema relacionado à polissemia. Sendo assim, optamos por adotar o mesmo tratamento sugerido aos itens polissêmicos, que consiste na inserção de um esquema iconográfico ilustrativo posicionado após a paráfrase explanatória do verbo *put*. Para assegurar a ciência do aprendiz de que ele está diante de um padrão colocacional, optamos também pela inserção do símbolo de “atenção” (ponto de interrogação em um triângulo amarelo) antes do exemplo contendo a colocação. Usando a definição

contida no OALD (2011), segue um exemplo (Figura 27) de como isso poderia ser feito.

Figura 27 - Solução para a colocação *lay na egg* 1



Fonte: autoria própria.

Ainda para assegurar a total acessibilidade à informação, acreditamos que seja necessário também inserir a informação referente à colocação sob o lema da “base” *egg*, possivelmente com um elemento iconográfico como efeito de saliência (Figura 28).

Figura 28 - Solução para a colocação *lay na egg* 2

<p>egg / eg / noun </p> <p>1 [COUNTABLE] a small oval object with a thin hard shell produced by a female bird and containing a young bird; a similar object produced by a female fish, insect, etc</p>		 <i>The chicken laid an egg</i>
--	---	--

Fonte: autoria própria.

- b) *Drive crazy*: como aqui não se trata de um problema de polissemia, mas, sim, estritamente de preferência colocacional, optamos por um tratamento menos sofisticado, que asseguraria uma economia de espaço. Acreditamos que, sob o lema correspondente ao verbo *make*, na acepção “causar algo”, deve, simplesmente, constar o padrão colocacional precedido do símbolo indicativo. Mais uma vez usando a definição do OALD (2011), demonstramos (Figura 29) como isso poderia ser feito.

Figura 29 - Solução para a colocação *drive crazy* 1

<p>make / meik / verb</p> <p>6 to cause somebody/something to be or become something   <i>deixar alg. louco</i></p> <p>  <i>to drive sb. crazy</i></p>

Fonte: autoria própria.

Também visando a total acessibilidade à informação, julgamos necessário a inserção da mesma colocação sob o lema *crazy* (Figura 30), uma vez que mais de 90% dos indivíduos pesquisados, mesmo tendo errado a colocação como um todo, não tiveram problemas com a “base”.

Figura 30 - Solução para a colocação *drive crazy* 2

<p>crazy / 'kreɪzi / adjective </p> <p>2 very angry</p>		 <i>He drives her carzy</i>
--	---	---

Fonte: autoria própria.

- c) *Onion rings*: Uma vez que aqui os critérios para a disposição das informações são análogos aos anteriores, optamos por somente inserir as soluções para o tratamento da colocação, sem maiores explicações, tendo em vista que as soluções a seguir (Figura 31) estão amparadas pelos mesmos critérios.

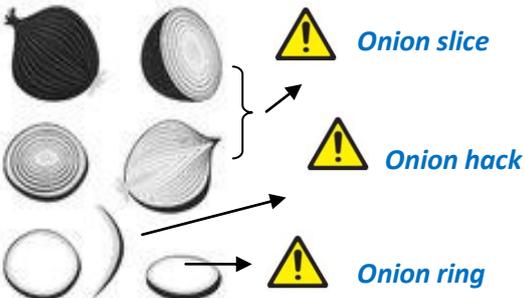
Figura 31 - Solução para a colocação *onion rings* 1

<p>circle / 'sɜːkl / noun</p> <p>1 a completely round flat shap   <i>rodela de cebola</i>   <i>onion rings</i></p>
--

Fonte: autoria própria.

Sob o lema *onion* (Figura 32), optamos pela inserção de um item iconográfico que contemplasse mais de um padrão colocacional relativo à mesma base, economizando, dessa forma, espaço.

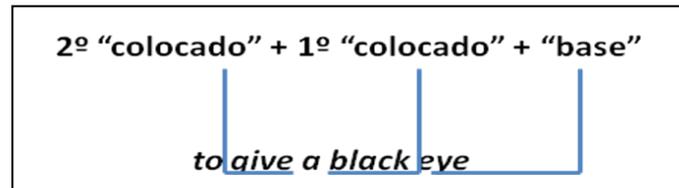
Figura 32 - Solução para a colocação *onion rings* 2

<p>onion / 'ʌnjən / noun </p> <p>a a round vegetable with many layers inside each other and a brown, red or white <u>skin</u>. Onions have a strong smell and flavour.</p>	
--	--

Fonte: autoria própria.

- d) *Give a black eye*: Essa colocação merece uma atenção diferenciada, uma vez que ela representa um caso muito particular, no qual se tem uma colocação dentro de uma colocação, ou seja, uma “base” mais dois “colocados” (Figura 33).

Figura 33 - Estrutura da colocação *to give a black eye*



Fonte: autoria própria.

Nesse caso, a “base” seria expressa pelo substantivo *eye*, que se combina com o “colocado” *Black*, formando o padrão colocacional *black eye*. A esse padrão colocacional, por sua vez, agrega-se outro “colocado”, o verbo *give*. Portanto, ainda que para esse padrão colocacional tenham sido constituídos dois gráficos, os dois representam problemas de cálculo relativo ao “colocado” e não à “base”.

Como sugestão para esse caso, acreditamos que o mesmo padrão colocacional deva ser inserido em três lemas: sob o verbo *leave* (Figura 34), com um tratamento análogo aos problemas de polissemia, sob o substantivo *purple* (Figura 35) – ambos em consonância com os resultados obtidos por meio da análise da amostra – e sob o substantivo *eye*, para assegurar o acesso eficaz à informação.

Figura 34 - Solução para a colocação *give a black eye* 1

leave / li:v / verb ⚠

1 [INTRANSITIVE, TRANSITIVE] to go away from a person or a place

deixar

↳

↳



← **leave**

They left their dog behind

Eles deixaram o seu cão para trás



← **give**

⚠ *He gave him a black eye*

Ele o deixou de olho roxo

Fonte: autoria própria.

Figura 35 - Solução para a colocação *give a black eye* 2

purple / li:v / noun

1 having the colour of blue and red mixed together → ⚠ *deixar de olho roxo*

⇒ ⚠ *to give a black eye*

eye / ai / noun

1 1 [COUNTABLE] either of the two organs on the face that you see with



⚠ *He gave him a black eye*

Fonte: autoria própria.

e) *Wipe the nose*: Aqui, por meio do resultado obtido através do gráfico do cálculo do “colocado”, optamos por inserir a colocação no lema *clean* (Figura 36) e, como de praxe, para assegurar o acesso à informação, também no lema *nose* (Figura 37)

(“base” com a qual nenhum dos aprendizes teve problemas na transposição para língua inglesa).

Figura 36 - Solução para a colocação *wipe the nose* 1

<p>clean / kli:zn / verb ⚠</p> <p>1 [TRANSITIVE, INTRANSITIVE] clean (something) to make something free from dirt or dust by washing or rubbing it</p> <p>⇒ ⚠ limpar o nariz ⇒ ⚠ to wipe the nose</p>

Fonte: autoria própria.

Figura 37 - Solução para a colocação *wipe the nose* 2

<p>nose / nəʊz / noun</p> <p>1 [COUNTABLE] the part of the face that sticks out above the mouth, used for breathing and smelling things</p>	 <p>⚠ Wipe the nose</p>
--	---

Fonte: autoria própria.

- f) *Purple with rage*: Ainda que os gráficos nos tenham fornecido suficiente informação sobre o posicionamento dessa colocação no dicionário, a nossa sugestão é que esse padrão colocacional receba um tratamento relativamente diferenciado. Sabe-se que a língua inglesa possui uma forte tendência a associar cores com estados de espírito e sentimentos, de forma que *purple with rage* não é a única colocação nesse âmbito. Levando esse aspecto em consideração, optamos por uma sugestão que envolva a utilização do *middlematter* para a geração de um grande esquema iconográfico que reúna as principais colocações referentes a cores e emoções⁷². As remissões a esse *middlematter* estarão na macroestrutura principal, sob os lemas referentes às cores e aos sentimentos que aparecem em padrões colocacionais. No entanto, como os indivíduos pesquisados não conseguiram chegar à transposição correta nem da “base”

⁷² Faltam estudos que permitam compreender bem como usar o *middlematter*, assim como sobre como criar um algoritmo de busca que permita um acesso eficaz ao mesmo.

nem do “colocado”, usaremos a informação dos gráficos gerados para a elaboração da nossa sugestão. Com base nesses dados, para a colocação pesquisada, as remições serão posicionadas no substantivo *red* e no adjetivo *angry* (Figura 38 e Figura 39) (que, segundo os dados do gráfico, foi o mais utilizado pelos aprendizes).

Figura 38 - Solução para a colocação *purple with rage* 1

red / red / noun
 1 having the colour of blood or fire ⇒  **vermelho de raiva**
 ⇒  **purple with rage (VER ANEXO COLORS AND EMOTIONS)**

angry / 'æŋgri / adjective
 1 having strong feelings about something that you dislike very much or about an unfair situation ⇒  **vermelho de raiva**
 ⇒  **purple with rage (VER ANEXO COLORS AND EMOTIONS)**

Fonte: autoria própria.

Figura 39 - Solução para a colocação *purple with rage* 2

Colours and emotions

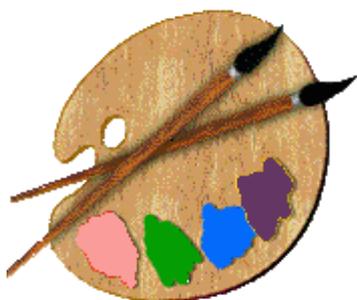
Collocations



! *They turned purple with rage*



! *She was pink with embarrassment*



! *She is feeling blue*



! *She is green with envy*

- g) *Havy smoker*: Aqui, mais uma vez o problema foi o “colocado” e não a “base”. Mesmo assim, em consonância com as soluções previamente descritas, optamos pela inserção da colocação sob o lema *addicted* (solução mais usada pelos aprendizes) e sob *smoker* (Figura 40) (“base”, que não se revelou problemática entre os indivíduos pesquisados).

Figura 40 - Solução para a colocação *purple with rage*

<p>addicted / ə'dɪktɪd / adjective ⚠</p> <p>1 addicted (to something) unable to stop taking harmful drugs, or using or doing something as a habit</p> <p>⇒ ⚠ <i>fumante inveterado</i> ⇒ ⚠ <i>havy smoker</i></p>

<p>smoker / 'sməʊkə(r)/ noun ⚠</p> <p>a person who smokes <i>tobacco</i> regularly.</p>
--



⚠ *Havy smoker*

Fonte: autoria própria.

h) *Press charges*: A despeito dos nossos esforços em poder encontrar uma eurística que permita acessar as colocações na macro e na microestrutura de um ELD, essa colocação revelou-se mais problemática do que as outras. Isso porque os resultados dos gráficos mostraram-se tão dispersos que não foi possível obter, sequer, uma pista sobre sobre em qual lema essa colocação se mostraria mais acessível para o usuário aprendiz. Sendo assim, o que propomos é uma abordagem completamente diferente das anteriores, na qual a colocação será inserida em um grande item iconográfico situado no *middlematter*, que pode ser chamado de “*AT THE POLICE STATION*”. A ideia é que esse esquema inclua outras colocações relacionadas à situação “delegacia de polícia”. Naturalmente, as colocações que serão arroladas no esquema a seguir (Figura 41) representam única e exclusivamente sugestões de colocações existentes na língua inglesa e que poderiam constar no mesmo nicho. No entanto, uma proposta definitiva a respeito do conteúdo desse item envolveria uma análise da frequência desses itens lexicais nos *corpora* de inglês. Uma vez que a presente dissertação não tem como objetivo entrar no mérito macroestrutural dos ELDs, absteremo-nos dessa

pesquisa nos *corpora* e propusemos apenas o desenho da solução, com somente algumas colocações pertencentes ao campo semântico de *to press charges*, selecionadas sem a menor comprovação empírica a respeito da sua frequência.

Figura 41 - Solução para a colocação *press charges*

At the police station

Collocations



The victim goes to the police station and presses charges.
A vítima vai a delegacia e presta queixa.

Police receives an emergency call.

A polícia recebe um chamado de emergência.



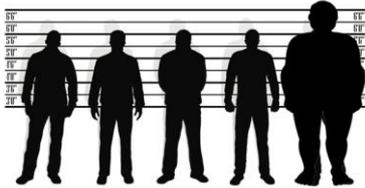
The suspect is searched.
O suspeito é revistado.

The suspect is arrested.
O suspeito é detido.



Continuação

The suspect is handcuffed.
O suspeito é algemado.



The suspect is put on an identity parade. (Br)
The suspect is put on a police line-up. (Am)

Identificação criminal em que os suspeitos ficam enfileirados para serem avaliados por uma testemunha ou vítima na tentativa de se reconhecer o criminoso.



A file is opened on the suspect.
O suspeito é fichado.

Related Collocations



Abuse of authority by the police.

Abuso de autoridade por parte da polícia.



Field sobriety tests.

Testes de embriaguez.

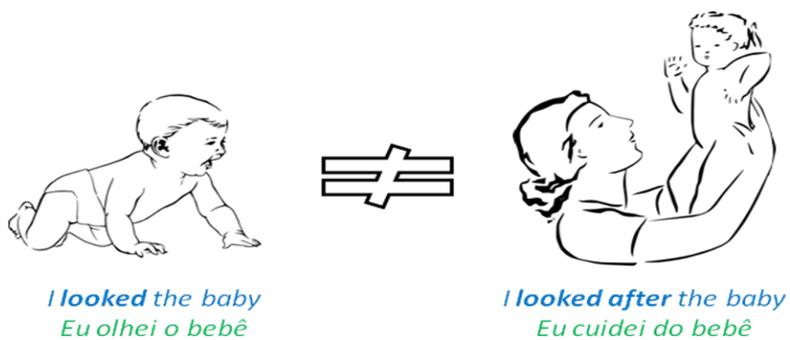
Fonte: autoria própria.

4.5.8 Soluções de *layout* para o tratamento dos *phrasal verbs*

Como já foi mencionado anteriormente, os PVs possivelmente constituam uma das maiores dificuldades no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira. O conhecimento dessa dificuldade repercute na preocupação, por parte da maioria das obras lexicográficas voltadas para o aprendizado de língua inglesa, em encontrar soluções para lidar com essa problemática. A mais comumente empregada, até o presente momento, por obras como COBUILD (2007), CALD (2005), tem sido construir uma lista, em geral no *middlematter*, com os PVs mais usados, seguidos de uma definição abreviada ou uma substituição ostensiva.

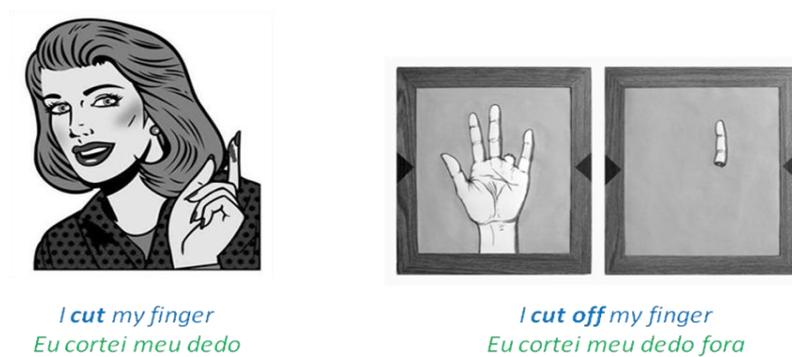
A nossa proposta não diverge muito da mencionada. No entanto, parece-nos que em termos de acessibilidade seria muito mais proveitoso se alguns dos PVs fossem elucidados dentro do próprio verbete do lema principal (Figura 42 e Figura 43) – em especial os PVs de uso idiomático e os complementares. Com esses PVs, possivelmente, faz-se necessário o uso de um item iconográfico ou de instruções na língua materna do aprendiz.

Figura 42 - Solução para o tratamento dos PVs 1



Fonte: autoria própria.

Figura 43 - Solução para o tratamento dos PVs 2



Fonte: autoria própria.

5 O USO DE ROMANISMOS NAS DEFINIÇÕES

Seguindo a ideia de que a língua materna desempenha um papel crucial na forma com a qual uma língua estrangeira é adquirida e utilizada, pusemo-nos a pensar que outros subsídios advindos do português poderiam otimizar um ELD elaborado visando o aprendiz brasileiro, e chegamos a conclusão de que o auxílio das palavras inglesas de origem românica seria de grande valia para a redação das paráfrases explanatórias.

Atualmente, grande parte dos ELDs definem seus lemas baseados em um VCD elaborado de acordo com o critério de frequência. A justificativa para o uso desse critério é a de que, em teoria, palavras mais frequentes são mais “fáceis” de serem compreendidas pelo aprendiz. No entanto, acreditamos que, para um aprendiz brasileiro de inglês, nem sempre as palavras mais frequentes em língua inglesa são as mais fáceis de serem compreendidas. Geralmente as palavras de origem românica são percebidas como mais familiares pelos aprendizes brasileiros, mesmo sendo, muitas vezes, de baixa frequência. Para entender melhor essa ascerção, faz-se necessário traçar algumas considerações adicionais sobre o perfil desse usuário.

5.1 CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE O PERFIL DE USUÁRIO DO APRENDIZ BRASILEIRO DE INGLÊS

Avaliar de forma pertinente a eficácia de uma obra lexicográfica requer conhecer o perfil de seu pretense usuário. Segundo Hartmann (2001, p. 81), a perspectiva do usuário [*user perspective*] articula-se sobre dois eixos: as necessidades de informação [*reference needs*] e as estratégias de busca [*reference skills*]. De acordo com o autor (HARTMANN 2001, *ibid*), por meio da união desses dois fatores, é possível traçar um perfil de usuário específico para a obra lexicográfica.

Como já foi mencionado anteriormente, no que diz respeito aos ELDs, possivelmente por razões comerciais, o perfil do usuário pretense é traçado de forma bastante genérica. Para

Humblè (2001, p. 25), esse tipo de obra configura-se como um dicionário de intralinguagem bilíngue [*intralingual bilingual dictionary*], destinado a qualquer indivíduo que se encontre em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (para este estudo o inglês), independentemente de qual seja sua língua materna. No entanto, estudos anteriores, por nós realizados (REOLON JARDIM 2010), demonstraram que levar em consideração a língua materna do aprendiz é importante para o desenho da macro e microestrutura de um ELD.

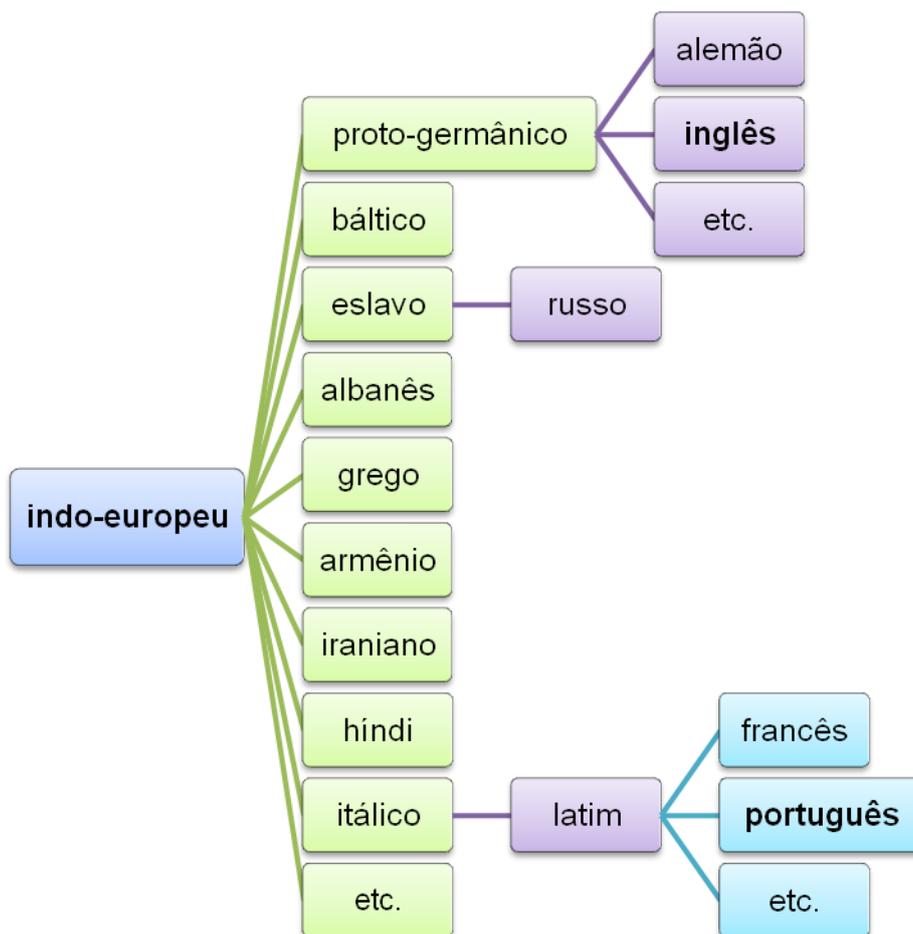
O usuário brasileiro dos ELDs é falante nativo de uma língua românica, o português, que, assim como o inglês (língua germânica), deriva da língua indo-europeia.

A origem de grande parte das línguas modernas remete ao surgimento da língua indo-europeia. Embora essa asserção seja uma hipótese, uma vez que essa língua não deixou registros escritos, ela é unanimemente aceita pelos linguistas⁷³. A difusão do indo-europeu representou uma evolução cultural. O idioma foi absorvido por muitos povos e, inevitavelmente, influenciado pelas línguas nativas dos mesmos – possivelmente gerando uma fase dialetal. Com o tempo, a distância entre os dialetos aprofundou-se, chegando ao ponto em que se transformaram em línguas diferentes⁷⁴. Há aproximadamente 4 mil anos o proto-indo-europeu se dividiu em vários ramos, dando origem às bases que vieram a se tornar algumas das línguas modernas. O esquema a seguir (Figura 44) ilustra algumas das ramificações do indo-europeu, que deram origem às línguas “objeto” deste estudo.

⁷³ O indo-europeu foi recriado a partir da comparação de diversas línguas registradas (vivas e extintas).

⁷⁴ Este processo é semelhante à transformação do latim nas línguas românicas, apenas se trocando a difusão cultural espontânea pela invasão e dominação militar.

Figura 44 - A origem das línguas modernas do presente estudo



Fonte: autoria própria.

Ainda que o português e o inglês possuam diferentes origens etimológicas - o português constitui uma língua românica, ao passo que o inglês constitui uma língua germânica -, estima-se que mais de 50% das palavras inglesas da atualidade derivem do latim. Como é o caso de *cup* [taça], do latim *cuppa* [tonel]; de *kitchen* [cozinha], do latim *coquina* [cozinha]; de *pillow* [almofada], do latim *pulvinus* [travesseiro]; de *wall* [parede], do latim *vallum* [paliçada]; entre outros. É possível que essa influência extremamente representativa se deva ao fato de que por aproximadamente três séculos e meio o latim foi a língua do poder na Grã-Bretanha. Fica claro que essa proximidade entre as línguas poderia ser melhor aproveitada em um dicionário de aprendizes se o perfil do pretense usuário fosse traçado, levando em consideração sua língua materna.

5.2 MAS POR QUE NÃO FORNECER SIMPLEMENTE A TRADUÇÃO (O EQUIVALENTE NA LÍNGUA MATERNA)?

Fornecer a tradução em português poderia certamente ser uma opção, gerando, dessa forma, um dicionário semibilíngue. No entanto, o que nos preocupa é que pesquisas apontam para o fato de que nós, brasileiros, não temos uma boa “relação” com esse tipo de dicionário. Entre os dicionários de espanhol mais usados pelos aprendizes brasileiros está o Señas – um dicionário semibilíngue desenvolvido visando aos aprendizes brasileiros de espanhol. No entanto, nosso grupo de pesquisa realizou, ao longo dos últimos anos, uma série de estudos a respeito da relação entre o Señas e seus pretendidos usuários e descobriu que, na maioria das vezes, ao consultar o dicionário, os aprendizes “pulam” a definição na busca imediata pelo equivalente em português (a tradução)⁷⁵. Fato que acaba convertendo o dicionário semibilíngue em um simples, e não pedagógico, dicionário bilíngue. Além disso, é muito comum que, nesse tipo de dicionário, o equivalente traduzido não corresponda a definição precedente, especialmente no que diz respeito aos itens polissêmicos das línguas.

A ideia do uso, nas definições, de palavras de origem românica adveio do conhecimento do mecanismo de analogia muitas vezes empregado pelos aprendizes durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira. No caso do aprendizado de inglês, é muito comum que nós, falantes nativos de línguas latinas, apoiemo-nos em palavras da língua inglesa de origem românica, uma vez que essas são percebidas como familiares. Em termos gerais, parece-nos que o mesmo mecanismo de *avoidence*, geralmente descrito no aprendizado dos *phrasal verbs*, por exemplo, pode, ainda que em um grau menor, ser percebido com relação ao uso de palavras germânicas do inglês, mesmo sendo essas expressivamente mais frequentes na língua inglesa. Por exemplo, para um aprendiz brasileiro de inglês, o fato da palavra *snake* ser significativamente mais frequente do que o seu sinônimo de origem românica *serpent* não significa que *snake* será compreendida mais facilmente. Em outras palavras, a frequência expressiva de uma dada palavra em um *corpus* é, sem dúvida, importante, mas não garante, *a priori*, a sua fácil compreensão por parte do aprendiz.

⁷⁵ Sobre esse particular, no que diz respeito a dicionários semibilíngues, Kernerman (1994) afirma “os usuários (que normalmente fazem o mais fácil, não o que é mais benéfico para eles), irão somente ler a tradução e ignorar completamente o texto em inglês”.

Seguramente, o objetivo aqui não é propor o uso exclusivo de palavras de origem românica nas definições, até porque isso seria ineficaz, mas simplesmente explorar esse recurso para aumentar o poder elucidativo de algumas definições.

Supomos que propor um uso mais amplo de palavras em inglês de origem românica nos ELDs gere, ao menos, duas críticas:

1º Definir usando excessivamente palavras de origem românica pode acabar gerando um registro artificial da língua (“mais erudito”), que não corresponde ao inglês falado no dia a dia pelos seus falantes nativos.

2º Em alguns casos, as palavras do inglês de origem românica podem corresponder a falsos cognatos com a língua portuguesa, como é o caso dos pares de palavras: *adept / adepto*; *audience / audiência*; *costume / costume*; *journal / jornal* etc.

No que diz respeito à primeira crítica, cabe ressaltar que muitas pesquisas apontam para o fato de que os usuários consultam os dicionários de aprendizes muito mais para tarefas de recepção do que para produção. Sendo assim, o uso de palavras mais inteligíveis para os aprendizes é mais importante do que palavras de alta frequência na língua estrangeira.

Já em relação à segunda crítica, é importante lembrar que, na língua inglesa, é forte a presença de palavras de origem românica, sendo que a porcentagem de ocorrência dessas palavras como falsos cognatos em relação ao português é insignificante – menos de 0,1% (SHÜTZ 2012, s.p.).

É preciso deixar claro que explorar o uso de palavras de origem românica nas definições talvez não seja necessário se levarmos em consideração os aprendizes de inglês de nível avançado, para os quais grande parte dessas obras é destinada. No entanto, o percentual de aprendizes brasileiros que atingem esse grau de proficiência é muito baixo.

Por último, tendo em vista essa hipótese de uso de romanismos, decidiu-se analisar um dos VCDs mais conhecidos na lexicografia, o VCD do OALD (2003), com o intuito de avaliar em que medida os romanismos estavam presentes nessa lista.

5.3 BUSCA POR ROMANISMOS NO VCD

Com o intuito de avaliar a presença de vocabulário de fundo românico na língua inglesa, empregou-se como *corpus* de amostra o escopo léxico macroestrutural do OALD (2003). A análise do VCD do OALD (2003) foi realizada de acordo com os seguintes passos: 1) primeiro, foram selecionadas randomicamente, dentre as formas do VCD, as vernaculares (germanismos) que, possivelmente, dispusessem de uma forma paralela de origem latina (romanismo); 2) segundo, da amostra inicial, com o auxílio de dicionários etimológicos⁷⁶, foram sendo excluídas as formas vernaculares que não possuíam cognatos românicos, restando apenas as que dispunham de um ou mais equivalentes. O Quadro 29, a seguir, foi gerado a partir desses dados.

Quadro 29 - Busca por romanismos no VCD

Fonte Germânica	Germanismo	Latinismo	Fonte Latina
PGmc *laibijanan + *af-	leave (off) give up	relinquish abdicate desert** renounce	<i>relinquere</i> < <i>re-</i> + <i>linquere</i> <i>abdicāre</i> < <i>ab-</i> + <i>dicātus</i> <i>dēserere</i> < <i>dē-</i> + <i>serere</i> <i>renūntiāre</i> < <i>re-</i> + <i>nūntius</i>
Frankish *hūrt PGmc *sairaz	hurt sore	pain** agony	<i>poena</i> < Gk <i>poinë</i> L.L. <i>agōnia</i> < Gk <i>agōniā</i>
Old Norse <i>angr</i>	anger	rage ire	<i>rabiēs</i> <i>īra</i>
PGmc *raihwaz PGmc *χrengaz PGmc *līnion PGmc *sat- PGmc *līston	row range, rank line set list	series** order** sequence	<i>seriēs</i> < <i>serere</i> <i>ordō</i> L.L. <i>sequentia</i> < <i>sequēns</i> < <i>sequī</i>
WGmc *aiskōn	ask	inquire request	<i>in</i> + <i>quaerere</i> <i>re</i> + <i>quaerere</i>
PGmc *beforan PGmc *ana + *χaubuþan + *af	before ahead of	prior	<i>prior</i>
PGmc *bī + *χaffanan Frankish *wīsa	behaviour way	attitude** manner** conduct	L.L. <i>aptitūdō</i> V.L. * <i>manuāria</i> < L <i>manuārius</i> < <i>manus</i> M.L. <i>conductus</i> < L <i>condūcere</i>

Continuação

⁷⁶ DETOAEW (1995); OED (2010); MWebOnline (2010).

PGmc *gagniz	gain	advantage** benefit**	L.L. *abantaticum benefactum
WGmc *bī- + *ginnan PGmc *sturtjanan	begin start	commence	com + initiāre
PGmc *ga-laubjan	belief	creed	crēdere
Middle English bigge PGmc *grautaz	big great	large** grand**	larga < largus grandis
PGmc *gaburpiz + *dagaz	birthday	anniversary**	M.L. (diēs) anniversāria
PGmc *budagan	body	corpse cadaver	corpus cadāver
Old English byldan PGmc *raizjjanan	build raise	construct	cōnstruere < com + struere
Old English bysig + nisse	business	affair**	ad + facere
PGmc *bugjanan	buy	purchase	pro- + V.L. *captiare
Middle English jobbe	job	profession** employment**	M.L. professiō implicāre + -mentum
PGmc *skamō	shame	displeasure dissatisfaction	dis- + L placēre dis- + L satisfactiō
PGmc *kilþam Middle English babe + y	child baby	infant	īnfāns
PGmc *keusanan PGmc *pikkanan	choose pick	opt select	optare sēlēctus < sēligere < sē- +
PGmc *kaldaz	cold	frigid	frigidus
PGmc *dōnan PGmc *framjanan	do perform	execute dispatch	M.L. executāre < ex(s)equī O.Fr. despeechier < des- + L.L. - pedicāre
PGmc *erþō PGmc *landom PGmc *grundus	earth land ground	soil** terrain	solium terrenum < terra
PGmc *austra	eastern	oriental	orīri
PGmc *etanan	eat	consume ingest	consūmere ingestus < ingerere
PGmc *andōiōn PGmc *stuppojanan	end stop	finish** discontinue	fīnīre dis- + continuāre
PGmc *flataz	flat	planar	L.L. plānāris < plānum
PGmc *fastuz PGmc *kwikwaz	fast quick	rapid	rapidus
WGmc *fōljan PGmc *tukkanan, *tækanan	feeling touch	sentiment sensation	sensus, sentiō
PGmc *fullijan + *up	fill up	replenish	re + plēnus
PGmc *furistaz	first	primary	prīmus
PGmc *floþuz	flood	inundate	inundāre < in + unda
PGmc *fur-*biudan	forbid	prohibit prevent	prohibēre < pro + habēre inter + dicere, dictus

			<i>praevenire</i>
PGmc *frijaz	freedom	liberty	<i>libertās < liber</i>
PGmc *frijond + *likaz	friendly	amicable	<i>amicus</i>
PGmc *giftiz	gift	present**	<i>prae- + essere</i>
PGmc *geban PGmc *gafurþojan	give afford	provide**	<i>pro + vidēre</i>
PGmc *gliujan	happiness	joy	<i>gaudium</i>
PGmc *gōdaz PGmc *χilpō + *fullaz	good helpful	beneficial	<i>beneficium</i>
WGmc *gēnan + PGmc *an	go on	proceed	<i>pro- + cedere</i>
PGmc *χαρjaz + *berg	harbour	port**	<i>portus</i>
PGmc *χatojanan	hate	detest	<i>de- + testari</i>
PGmc *χαυχίβα	height	altitude	<i>altitūdō (< altus)</i>
PGmc *χelpān	help	assist	<i>assistere < ad + sistere</i>
PGmc *hailagaz + *dagaz	holiday	vacation**	<i>vacātiō</i>
PGmc *hailagaz	holy	sacred	<i>sacrāre</i>
PGmc <i>gakundiz</i>	kind	type** sort**	<i>typus < Gk tupos</i> <i>sors</i>
PGmc *knoean	know	recognize**	<i>re + cognoscere</i>
PGmc *lataz	late	tardy	<i>tardus</i>
PGmc *langiþo	length	longitude	<i>longitūdō (< longus)</i>
PGmc *legjan PGmc *rastjō, rastō PGmc *χlinojanan	lie (lie down) rest lean (back)	repose recline	<i>re- + pausa</i> <i>re- + clinare</i>
PGmc *ga-makon	match	correspond	<i>con + respondēre</i>
WGmc *mainijan	mean	intend** signify	<i>intendere</i> <i>significare</i>
PGmc *motijan	meet	encounter	<i>incontrāre < in + contrā</i>
Old Norse <i>mistaka</i>	mistake	error	<i>error (< errāre)</i>
WGmc *alda	old	ancient**	V.L. <i>*anteanus < ante</i>
Old Norse *sæma	seem	appear**	<i>apparere</i>
PGmc *skapjanan	shape	form**	<i>forma</i>
WGmc *skuttjan	shut	close**	<i>Clausus</i>
PGmc *skeuχ(w)az	shy	timid	<i>timidus</i>
PGmc *seχwiþō	sight	vision	<i>vidēre/vīsum</i>
PGmc *snakon	snake	serpent	<i>serpens</i>
PGmc *sprekanan PGmc *taljanan	speak talk	converse discourse	<i>con- + vertere</i> <i>dis- + currere</i>
PGmc *tīmēn, tīma-	time	moment** interval	<i>mōmentum</i> <i>intervallum</i>
PGmc *taikijan	teach	educate**	<i>ēdūcāre < ēdūcere</i>
PGmc *taljanan	tell	relate narrate	<i>relatus < re- + ferre</i> <i>narrare</i>

PGmc * <i>under</i> + * <i>standan</i>	understand	comprehend	<i>comprehendere</i>
PGmc * <i>fullikō</i>	fully	totally	<i>tōtālis</i>
PGmc * <i>wadjojan</i>	wage	salary	<i>salārium</i>
PGmc * <i>wakan</i>	wait	expect**	<i>ex + spectāre</i>
WGmc * <i>warnōjanan</i> + * <i>-unga</i>	warning	notice alert recommendation	<i>nōtītia</i> It <i>all'erta</i> < L <i>ērigere</i> M.L. <i>recommēdātiō</i>
PGmc * <i>wakan</i>	watch	observe	<i>ob + servāre</i>
PGmc * <i>westra</i>	western	occidental	<i>occidere</i>
PGmc *(<i>ga</i>) <i>χailaz</i>	whole	entire	<i>integer</i>
PGmc * <i>wilthjaz</i>	wild	savage	<i>silvaticus</i> < <i>silva</i>
PGmc * <i>wunskjan</i> PGmc * <i>wana-</i> , <i>wanēn</i>	wish want	desire**	<i>desiderāre</i>
PGmc * <i>widuz</i>	wood	forest**	M.L. * <i>foresta</i> , partially < L.L. <i>forestis</i> ; partially <
PGmc * <i>werkan</i>	work	labor	<i>Labor</i>
PGmc * <i>jungas</i>	young	juvenile	<i>iuvenis</i>

Legenda: * Forma reconstruída

** Aparecem na lista de definidores

Frankish: Frâncico

Middle English: Língua Inglesa Média ou Inglês Medieval

Old English: Língua Inglesa Antiga

Old Norse: Língua Nórdica Antiga

PGmc: Proto-Germânico

WGmc: Línguas Germânicas Ocidentais

Fonte: autoria própria.

Empregando o mesmo princípio quantitativo da linguística de *corpus*, os vocábulos do Quadro 29 – tanto as formas vernaculares extraídas do VDC do OALD (2003) quanto seus cognatos românicos – foram submetidos à avaliação. Para tal, foi utilizado o Sketch Engine. Por meio desse aplicativo, foi possível analisar a frequência das mesmas no British National Corpus (BNC) – disponibilizado pelo próprio programa.

O British National Corpus (BNC) é um banco de dados linguístico informatizado que contém uma média 100 milhões de vocábulos extraídos de uma vasta e eclética amostra de textos do inglês britânico, tanto no que diz respeito à variante escrita quanto à oral da língua. Segundo seus elaboradores, o BNC é uma espécie de representação do que seria o inglês britânico da metade do século XX e do início do século XXI. A amostra escrita do BNC (90%) inclui textos extraídos de jornais, periódicos de especialidade, revistas em geral, livros

acadêmicos e *best sellers*, cartas e memorandos publicados e não publicados, resenhas escolares e universitárias, entre outros tipos de textos. Já a amostra oral (10%) é constituída por transcrições de conversas informais (entre pessoas de todas as idades, regiões e classes sociais), além de registros orais coletados de diversos contextos, desde encontros governamentais até programas de rádio. O Quadro 30, a seguir, foi elaborada com o intuito de arrolar sinteticamente as principais características do BNC.

Quadro 30 - Características do BNC

Características do British National Corpus (BNC)*	
Monolíngue	O BNC lida com o inglês britânico moderno, não incluindo outras línguas que possam, possivelmente, ser faladas dentro do território britânico. No entanto, palavras provenientes de outras variantes diatópicas do inglês, bem como estrangeirismos, podem aparecer no <i>corpus</i> .
Sincrônico	O objetivo do <i>corpus</i> é representar o inglês britânico do final do século XX e do início do século XXI, sem se preocupar com a evolução histórica da língua.
Geral	O BNC inclui amostras de diferentes estilos e áreas, não se limitando a um único campo, gênero ou registro. Além disso, o <i>corpus</i> contém tanto registros escritos quanto orais.
Amostra	Nas fontes escritas, das amostras de textos provenientes de um único autor e contendo mais de 45 mil palavras, foram extraídos fragmentos de diferentes partes. Já os textos menores (máximo de 45 mil palavras), ou os com múltiplos autores, tais como, revistas, jornais, foram incluídos na íntegra.

Fonte: BNC (s/d).

Após a verificação do número de ocorrências dos vocábulos da amostra no BNC foi possível gerar o seguinte quadro (Quadro 31).

Quadro 31 - Número de ocorrências da amostra no BNC

Germanismos	Nº de ocorrências	Latinismos	Nº de ocorrências
leave (off)	33	relinquish	218
give up	17	abdicate	45
		desert**	2.080
		renounce	163
hurt	4.295	pain**	7.013
sore	856	agony	922
anger	3.665	rage	1.210
		ire	53
row	5.045	series**	14.233
range	20.277	order**	34.131
rank	2.223	sequence	4.214
line	23.669		
set	44.210		
list	12.482		
ask	18.623	inquire	189
		request	4.419
before	84.905	prior	4.770
ahead of	2.521		
behaviour	12.167	attitude**	5.906
way	99.845	manner**	5.854
		conduct	4.140
gain	5.133	advantage**	7.210
		benefit**	10.760
begin	7.307	commence	441
start	23.177		
belief	5.224	creed	490
big	24.861	large**	34.248
great	47.323	grand**	5.518
birthday	3.169	anniversary**	2.058
body	24.607	corpse	761
		cadaver	43
build	7.131	construct	1.399
raise	6.144		
business	35.512	affair**	3.187
buy	12.295	purchase	4.436
job	22.195	profession**	3.029
		employment**	10.684
shame	1.989	displeasure	187
		dissatisfaction	567
child	23.693	infant	1.672
baby	8.605		
choose	6.707	opt	726
pick	6.286	select	3.017
cold	11.640	frigid	97
do	270.537	execute	402
perform	3.143	dispatch	300
earth	9.217	soil**	4.129
land	20.917	terrain	595
ground	15.747		
eastern	5.870	oriental	694
eat	7.264	consume	515
		ingest	31
end	48.385	finish**	4.379
stop	14.553	discontinue	99

Continuação

flat	8.151	planar	66
fast	7.349	rapid	3.559
quick	5.819		
feeling	12.397	sentiment	597
touch	7.767	sensation	1.371
fill up	207	replenish	97
first	120.675	primary	9.404
flood	1.496	inundate	6
forbid	290	prohibit	221
		prevent [†]	6.665
freedom	3.949	liberty	1.373
friendly	3.949	amicable	210
gift	2.881	present**	24.863
give	43.896	provide**	22.145
afford	4.390		
happiness	1.623	joy [†]	2.863
good	81.044	beneficial	1.385
helpful	3.114		
go on	7.554	proceed	2.104
harbour	1.969	port**	3.691
hate	2.961	detest	105
height	3.684	altitude	495
help	36.897	assist	2.506
holiday	7.630	vacation**	290
holy	2.963	sacred	1.254
kind	23.573	type**	17.194
		sort**	26.937
know	118.678	recognize**	2.067
late	19.478	tardy	40
length	7.494	longitude	96
lie (lie down)	413	repose	145
rest	15.599	recline	16
lean (back)	42		
match	9.383	correspond	754
mean	42.906	intend**	2.026
		signify	316
meet	13.700	encounter	1.669
mistake	3.732	error [†]	3.806
old	52.716	ancient**	4.902
seem	16.492	appear**	10.733
shape	6.655	form**	34.198
shut	4.776	close**	20.752
shy	1.149	timid	275
sight	6.330	vision	4.100
snake	730	serpent	248
speak	9.004	converse	266
talk	16.255	discourse	2.286
time	152.631	moment**	20.788
		interval	1.367
teach	2.743	educate**	365
tell	28.878	relate	2.578
		narrate	18
understand	14.919	comprehend	344
fully	8.789	totally	5.694
wage	3.203	salary	1.965
wait	8.300	expect**	10.271
warning	4.344	notice	8.940

Continuação

		alert	1.525
		recommendation	1.378
watch	9.119	observe	1.632
western	9.119	occidental	31
whole	29.972	entire	4.691
wild	5.410	savage	1.125
wish	11.433	desire**	5.340
want	55.161		
wood	7.197	forest**	7.158
work	89.823	labor	182
young	32.327	juvenile	727

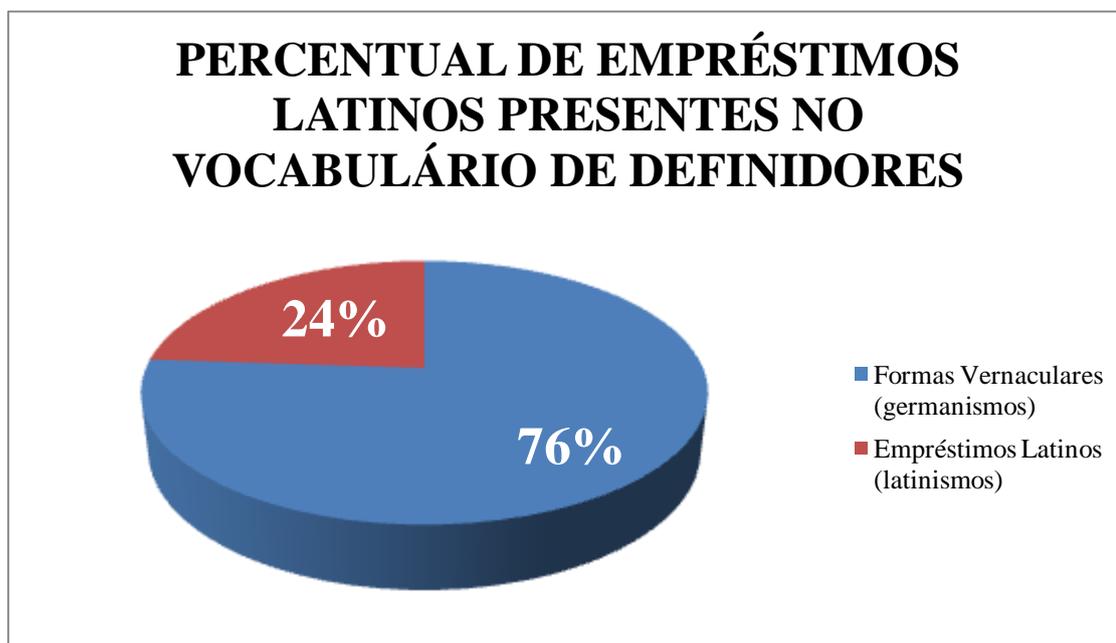
Legenda: ** Aparecem na lista de definidores.

[†] Empréstimo latino que, apesar de apresentar um número maior de ocorrências no BNC, não consta no vocabulário de definidores do OALD (2003), a despeito da forma vernacular.

Fonte: autoria própria.

Os resultados demonstraram que somente 24% das formas vernaculares (germanismos) da amostra dispõem de uma forma paralela românica também presente no VDC (Gráfico 22).

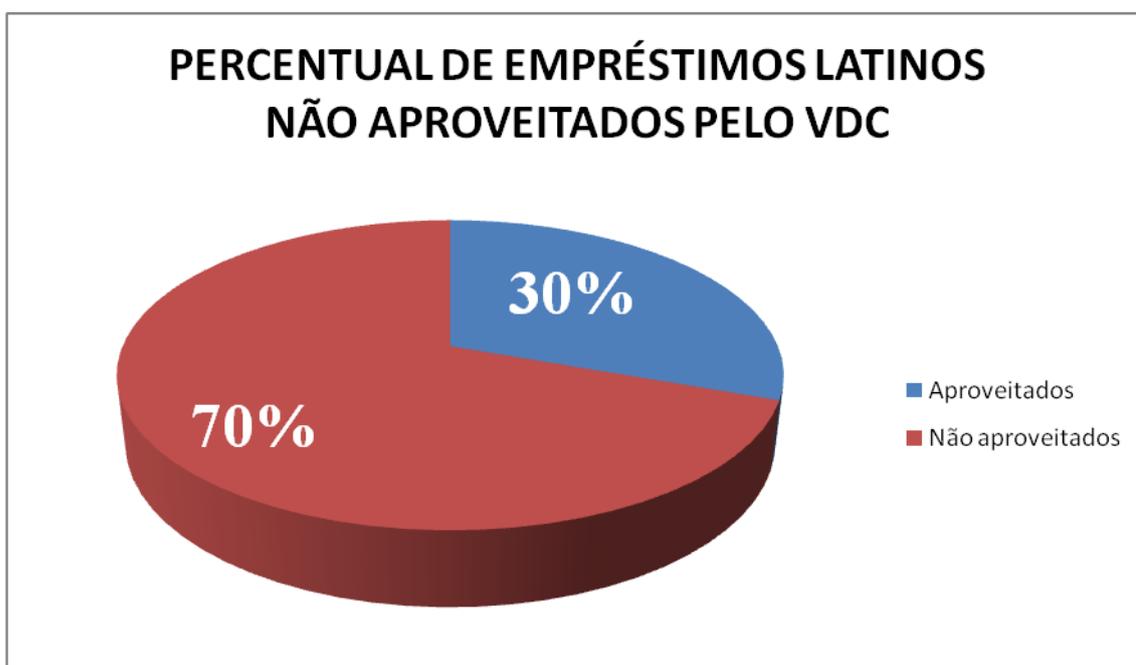
Gráfico 22 - Percentual de empréstimos latinos presentes no VDC



Fonte: autoria própria.

Em contrapartida, tomando a mesma amostra, é de 70% o percentual de empréstimos latinos que poderiam ser aproveitados pelo VCD para tornar as definições mais elucidativas para os aprendizes brasileiros e que, no entanto, não o são. Em outras palavras, ao se procurar equivalentes românicos existentes no repertório léxico da língua inglesa, e que não constam no VCD, é de 70% o percentual das possibilidades não utilizadas (Gráfico 23) .

Gráfico 23 - Percentual de empréstimos latinos não aproveitados pelo VDC



Fonte: autoria própria.

Cabe também mencionar os casos de *forbid*, *happiness* e *mistake*, definidores presentes no VDC do OALD (2003) cujas formas paralelas românicas, *prevent*, *joy* e *error*, apresentam um número maior de ocorrências do que a forma vernacular, como foi atestado pelo Quadro 31. Essa constatação confronta a argumentação dos elaboradores do OALD (2003) que afirmam que a lista de definidores foi construída com base no critério frequência⁷⁷, demonstrando, assim, uma preferência pelas formas vernaculares do inglês.

Com o intuito de ilustrar como alguns empréstimos latinos (romanismos) poderiam facilmente substituir as formas vernaculares (germanismos) nas definições, tornando-as mais

⁷⁷ “The words in the list [Defining Vocabulary] were carefully chosen according to their **frequency** in the language and their value to the students as a ‘core vocabulary’ of English.” (OALD, 2003, Appendix 7) [grifo nosso].

inteligíveis a um aprendiz de inglês que possua uma língua românica como língua materna, buscou-se definições no OALD (2003) que pudessem ser reescritas substituindo as formas germânicas pelas românicas. O resultado pode ser visto a seguir.

Faith-

faith 2 a strong religious **belief**.

Faith 2 a strong religious **creed**.

Happily-

happily 1 in a **cheerful** way; with feelings of pleasure or satisfaction.

Happily 1 in a **joyful** way; with feelings of pleasure or satisfaction.

Hill-

hill 1 an area of land that is **higher** than the land around.

Hill 1 an area of land that is **greater in altitude** than the land around.

Intelligible-

intelligible that can be easily **understood**.

Intelligible that is simple to **comprehended**.

Manba-

manba a black or green poisonous African **snake**.

Manba a black or green poisonous African **serpent**.

Morgue-

morgue 1 a building where **dead bodies** are kept before they are buried or CREMATED.

Morgue 1 a building where **corpses** are kept before they are buried or CREMATED.

Necrophilia-

necrophilia sexual interest in **dead bodies**.

Necrophilia sexual interest in **cadavers**.

Optics-

optics the scientific study of **sight** and light.

Optics the scientific study of **vision** and light.

Slip-

slip SMALL MISTAKE **1** a small **mistake**, usually made by being careless or not paying attention.

Slip SMALL ERROR **1** a small **error**, usually made by being careless or not paying attention.

Naturalmente, os exemplos acima são uma pequena amostra gerada *ad hoc* para ilustrar de que forma esse mecanismo de otimização poderia funcionar na prática. No entanto, para empregar, de fato, esse recurso para a redação das definições, faz-se necessário propor critérios para a geração de um VCD que explore a significativa quantidade de palavras da língua inglesa de origem românica.

O critério de seleção dos definidores (palavras) em potencial deve ser estabelecido com base nas seguintes particularidades: 1) existem palavras na língua inglesa que, mesmo sendo de origem românica, não serão percebidas pelos aprendizes brasileiros como tais. Isso acontece com frequência quando a palavra derivada do latim sofreu modificações muito divergentes ao longo dos anos comparando o par de línguas em questão. Exemplos desse tipo de palavras são: *mirror / espelho; move / mexer*; etc. 2) Existem palavras que, mesmo sendo de origem germânica, correspondem a cognatos com palavras da língua portuguesa, como é o caso de: *mark / marca; motorcycle / motocicleta; mile / milha; leader / lider*; etc. 3) Existem palavras em inglês que foram introduzidas na língua portuguesa na forma de empréstimos e, sendo assim, são amplamente conhecidas pelos brasileiros, como é o caso de: *scanner, surf, piercing, tattoo* etc.

Lamentavelmente, dado o tempo exíguo para a realização de uma dissertação de mestrado, seria infactível realizar todos os passos necessários para a geração de um novo VCD, bem como elaborar paráfrases explanatórias utilizando esse recurso para comprovar empiricamente a eficácia das mesmas entre os pretensos usuários. Sendo assim, limitamo-nos, aqui, a expor a seguinte reflexão: é de se questionar se um dicionário de aprendizes que adota, para sua elaboração, um perfil de pretense usuário tão genérico é realmente eficaz. Embora o estado da arte das pesquisas sobre usuário ainda se encontre em uma fase embrionária, é

perfeitamente possível melhorar a qualidade desse tipo específico de instrumento lexicográfico em relação ao seu usuário pretense.

Uma vez que o uso de *corpora* constitui a base de legitimação da lexicografia de aprendizes de língua inglesa, é possível afirmar, com base nos resultados obtidos a partir da análise da amostra, que a dimensão quantitativa no desenho de um dicionário é importante, mas não garante, *a priori*, sua qualidade. Se a função básica da definição é fornecer informações sobre o que uma unidade léxica significa, então, tão importante quanto se ater estritamente a palavras de amplo uso é se subsidiar de palavras que constituam cognatos com a língua materna do usuário. Sobre esse particular, Rundell (2008, p. 224) comenta que “na realidade, os problemas que às vezes acompanham essa abordagem para elaborar as definições surgem, nem tanto do conteúdo do próprio VDC, mas sim, em sua aplicação falha⁷⁸.

⁷⁸ [In reality, the problems that sometimes accompany this approach to defining arise not so much from the constraints of the DV itself as from its inexpert application.]

6 A SEMÂNTICA DE FRAMES PARA A OTIMIZAÇÃO DOS EXEMPLOS

O último tópico que será explorado na presente dissertação é o potencial da semântica de frames e da lexicografia de *corpus* para a geração de exemplos nas entradas dos ELDS.

6.1 O PAPEL DO EXEMPLO NOS ELDS

Os exemplos sempre foram considerados um componente essencial nas entradas dos dicionários e um critério pelo qual metalexícógrafos avaliam essas obras (AL-AJMI, 2008, p. 15). Tanto que, no campo da lexicografia, existe um consenso entre os estudiosos⁷⁹ sobre a importância dos exemplos no exercício de diversas funções, tais como complementar a definição [*the cloudless blue sky* (CCID, s.v. *sky*)], apresentar contextos sintáticos [*their diet consisted largely of vegetables* (OALD, s.v. *consist*)], introduzir informações culturais [*The German parliament is called the Bundestag* (OALD, s.v. *parliament*)] ou, simplesmente, atestar a ocorrência de uma palavra ou acepção [*their infant son* (CCID, s.v. *infant*)] (FARIAS, 2008, p. 101). No entanto, Al-Ajmi aponta evidências de que, em várias tradições lexicográficas, os exemplos não possuem uma função claramente determinada. De acordo com o autor (AL-AJMI, 2008, *ibid*), no passado, o exemplo era utilizado nos dicionários de árabe na forma de citações, destinadas unicamente a atestar a existência de palavras raras na língua. Os lexicógrafos árabes tomaram esses exemplos, principalmente, do Alcorão e da poesia (AL-KASIMI, 1977, *apud* Al-Ajmi, *ibid*). Na tradição lexicográfica de língua inglesa, Johnson foi o primeiro a usar sistematicamente os exemplos para melhor elucidar os lexemas

⁷⁹ Existe um número significativo de estudos que abordam a questão do exemplo, como Dubois e Dubois (1971, p. 90-93), Merzagora (1987, p. 122-124), Humblè (1998) e Welker (2004, p. 149-162).

definidos. Tais exemplos eram extraídos de obras de grandes autores como Shakespeare, Milton, Dryden e Addison (COWIE, 1990). No entanto, foi com o aparecimento dos ELDs que surgiu uma nova tendência: os exemplos dos dicionários foram revistos e tiveram seu uso ampliado a fim de desempenhar uma função essencial, a de ilustrar os padrões gramaticais e de auxiliar na elucidação da significação da palavra definida (HORNBY, 1965). Drysdale (1987, p. 218) descreveu de forma detalhada as funções dos exemplos, discriminando-as entre “ativas” e “passivas”. Para o autor (DRYSDALE, 1987, p. 218), dentre as principais funções dos exemplos estavam: a) suplementar informação à definição; b) ilustrar a palavra definida no contexto; c) distinguir um significado de outro; d) ilustrar padrões gramaticais; e) ilustrar padrões colocacionais e indicar registros adequados ou níveis estilísticos.

Devido à revolução da informação, o *corpus* eletrônico tornou-se a principal fonte de extração de exemplos para os dicionários – o COBUILD, por exemplo, respalda-se integralmente em um *corpus* para a geração de seus exemplos (cf. SINCLAIR, 1987). No entanto, alguns lexicógrafos ainda preferem criar seus próprios exemplos. Cowie (1989, p. 62) salienta que “o papel do compilador do dicionário é o de controlar e manipular de forma deliberada o material ilustrativo”⁸⁰ e defende os tradicionais exemplos gerados *ad hoc*, pois esses podem ser moldados de acordo com as necessidades dos aprendizes. O autor (COWIE 1989, *ibid*) também acredita que o uso extensivo de exemplos é uma alternativa (ou mesmo um complemento necessário) para ilustrar de forma elucidativa os padrões sintáticos, e complementa afirmando que, aos exemplos extraídos dos *corpora*, não se deve conceder um status de “sagrado” (COWIE, 1989, p. 45). Além disso, Minaeva (1992, *apud* Al-Ajmi, 2008, p. 16) defende como superiores os exemplos criados pelos lexicógrafos em comparação com os tomados dos *corpora*. Mitmann (1995, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) critica os exemplos dos COBUILD em função do tamanho e da complexidade. Por outro lado, há aqueles que consideram um *corpus* uma fonte confiável de material ilustrativo (c.f. AL-AJMI, 2008). De fato, atualmente é possível afirmar que todos os ELDs dependem, em certo grau, dos dados dos *corpora* para a elaboração dos seus componentes canônicos. Dessa forma, as diferenças residem na forma com a qual o material do *corpus* é processado para a geração dos exemplos (RUNDELL, 1998, p. 334). Os defensores dos *corpora*, como Sinclair (1984, p. 4), frequentemente criticam os exemplos gerados *ad hoc*, afirmando que quando os exemplos são concebidos pelo lexicógrafo, eles não possuem nenhum valor. Para Sinclair (1984, *ibid*), “os exemplos ilustram a palavra em uso, mas se há algo que sabemos é que o uso não pode ser

⁸⁰ [the role of the dictionary compiler as the deliberate controller and manipulator of illustrative material]

inventado – ele só pode ocorrer”.⁸¹ Atkins (1991) mostra como as concordâncias de um *corpus* podem ser úteis na geração de exemplos que contenham uma análise detalhada dos significados. Quanto aos usuários, Humblé (1998) argumenta que somente os usuários com um grau de proficiência avançada podem se beneficiar de exemplos autênticos dos *corpora*, e Potter (1998, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) aponta para o fato de que os exemplos cuidadosamente extraídos dos *corpora* são mais úteis para os usuários dos ELDs do que os exemplos gerados *ad hoc*. No entanto, de acordo com Al-Ajmi (2008, *ibid*), os usuários de diferentes partes do mundo ainda enfrentam sérias dificuldades tentando extrair dados explanatórios e ilustrativos dos dicionários, tanto no que concerne às funções de recepção quanto às de produção.

Por exemplo, Kharma (1984, *apud* Al-Ajmi, 2008, p. 17) observa que a maioria dos alunos da Universidade do Kuwait faz uso dos dicionários bilíngues, pois parecem ter dificuldades em compreender as definições utilizadas nos dicionários monolíngues de inglês. Essa observação é compartilhada por El-Badry (1990, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*), cujo estudo a respeito do uso dos ELDs por aprendizes árabes revelou que, para muitos deles, os dicionários monolíngues são difíceis de usar, pois muitas de suas definições são ambíguas e muitos de seus exemplos, além de insuficientes, são igualmente deficitários. Em Hong Kong, Chi (1998, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) também constatou que a maioria dos universitários possui um dicionário bilíngue inglês/chinês para a compreensão, mas que poucos alunos possuem ELDs. Fato esse que se configura como um possível indício das dificuldades encontradas nessas obras. No entanto, ao que tudo indica, os dicionários bilíngues podem não fornecer as informações necessárias para suprir os anseios dos usuários.

Na tentativa de entender essas deficiências lexicográficas, um estudo de Marelló (1987, p. 236) procurou avaliar a opinião dos estudantes italianos de língua inglesa a respeito de dicionários bilíngues. Os resultados do questionário revelaram que os aprendizes consideram os exemplos encontrados nessas obras como não suficientemente informativos.

A disponibilidade de exemplos nas entradas do dicionário não assegura a eficácia do aproveitamento da informação por parte de seus consulentes. Somente aqueles que sabem interpretá-los são capazes de atingir este objetivo (cf. MAINGAY e RUNDELL, 1987). Uma das dificuldades encontrada é que, evidentemente, seria impossível um dicionário fornecer todas as possíveis construções, colocações e contextos de uso de uma determinada palavra. Outra deficiência inerente à exemplificação é delineada por Whitcut (1985, p. 77), que afirma

⁸¹ [It can be claimed that they [the examples] illustrate the word in use, but one thing we do know is that usage cannot be thought up — it can only occur].

que “os exemplos podem mostrar como uma palavra pode ser usada, mas não como ela não pode”.⁸²

Um relato detalhado dos problemas associados aos exemplos e às definições dos dicionários é dado por Creamer (1987, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*). Dentre esses problemas, estão: a) uma definição incompleta na entrada combinada com um mau exemplo; b) a falta de discriminação do significado no exemplo; c) o posicionamento inapropriado do exemplo na entrada; d) a ausência de exemplos. Além disso, o autor (CREAMER, 1987, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) faz referência a problemas com as definições que indicam que as mesmas, muitas vezes, são redatadas de forma demasiado genérica ou demasiado específica, e acabam por confundir os usuários. Entradas combinando definições com exemplos podem afetar a resposta dos usuários aos dados de entrada. Em experimento, Cumming et al. (1994) constataram que os estudantes preferiram as *whole sentence definitions* do COBUILD somadas a um exemplo de uso (71%) em comparação com as definições frasais [*phrasal definitions*] + exemplos (27%) encontradas no LDOCE. Além disso, Herbst (1986) descobriu que os usuários tinham mais sucesso em compreender entradas redatadas com um VCD em comparação com as não redatadas segundo esses parâmetros.

No entanto, cabe ressaltar que as dificuldades com definições monolíngues não estão restritas aos aprendizes estrangeiros de inglês. McKeown (1991, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) revelou que os jovens falantes nativos não aprendem muito com o formato do dicionário tradicional e que as paráfrases explanatórias dos ELDs apresentam melhores resultados.

Essa questão dos exemplos na lexicografia de língua inglesa é resumida por Jackson (2002, p. 181), que afirma que os mesmos desempenham um papel crucial nos ELDs. Al-Ajmi (2008, p. 18) aponta uma série de indagações que precisam ser realizadas pelo metalexógrafo, relativas ao uso dos exemplos, tais como: a) que papel eles devem desempenhar na obra lexicográfica; b) de onde os exemplos devem provir (*corpus* ou gerados *ad hoc*); c) qual o grau de consistência da “política” de inclusão deste segmento informativo no dicionário.

⁸² [Examples can show how a word can be used, but not how it can't].

6.1.1 Estudos anteriores a respeito do papel do exemplo

Alguns estudos trataram a questão da presença / ausência de exemplos nas entradas do dicionário, bem como a de saber se exemplos devem ser gerados *ad hoc* ou derivados de um *corpus* (c.f. AL-AJMI, 2008). Laufer (1992) realizou um experimento para determinar a eficácia desses dois tipos de exemplos em tarefas de recepção e produção de itens de vocabulário novo. Os resultados indicaram que os exemplos gerados *ad hoc* foram mais eficazes do que os exemplos dos *corpora*. Em 1993, o autor (1993, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) trabalhou em um outro experimento para descobrir o efeito das definições dos dicionários e dos exemplos nas tarefas de produção, recepção e tradução de palavras novas em língua estrangeira com 43 alunos do primeiro ano da Universidade Hebraica. A um grupo foram dadas somente definições, a outro grupo somente exemplos, ao passo que a um terceiro grupo foram fornecidas entradas combinadas, isto é, tanto definições quanto exemplos. As conclusões do estudo revelaram que uma entrada combinada produz os melhores resultados na recepção, e que uma definição, por si só, é melhor do que apenas um exemplo. Além disso, Laufer (1993, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) constatou que o entendimento de novas palavras melhora de forma mais significativa quando uma definição é acrescentada do que quando um exemplo é acrescentado. No entanto, no que concerne às tarefas de produção, essa equação se inverte. Em outro estudo realizado por Nesi (1996), 40 falantes não nativos de inglês que estudavam na Grã-Bretanha foram testados para descobrir o quanto os exemplos eram capazes de ajudar nas tarefas de produção em frases contendo 18 palavras desconhecidas. Duas versões foram elaboradas com entradas do LDOCE. Na primeira versão, os exemplos foram retirados da primeira metade das entradas e, na segunda versão, da segunda metade. Nesi (1996, p. 201) constatou que “não havia [...] nenhuma evidência estatística de que os sujeitos eram mais competentes nas tarefas de produção, quando a eles eram fornecidos exemplos”.⁸³ Um estudo mais recente (AL-BADER, 2007, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) testou os estudantes da Universidade do Kuwait, usando quatro ELDs para verificar a eficácia de definições *versus* definições + exemplos. No entanto, Al-Bader (2007, *apud* Al-Ajmi, 2008, *ibid*) constatou que os resultados não foram suficientes para concluir se a existência de exemplos aliados às paráfrases explanatórias desempenham um papel importante na compreensão do significado de palavras em inglês, pois a maioria dos estudantes identificou o significado das palavras com ou sem o auxílio dos exemplos.

⁸³ [there was [...] no statistical evidence that subjects were more productively competent when they were provided with illustrative examples].

É notório que os estudos anteriores focam muito mais o papel dos exemplos nas tarefas de produção do que nas de recepção. No entanto, por meio de outros estudos (por exemplo, AL-AJMI, 1992), sabe-se também que os dicionários monolíngues em geral são muito mais usados para fins de recepção do que de produção (ver também COWIE, 1999).

6.2 A PROPOSTA

Como já foi mencionado na sessão anterior (item 6.1.1), a despeito da quantidade considerável de estudos em relação à problemática do exemplo nas obras de cunho lexicográfico, questões como a funcionalidade e a técnica para a geração dos exemplos, aspectos de vital importância, permanecem sem resposta. Dessa forma, é possível afirmar que a lexicografia carece de uma metodologia que permita transformar o exemplo em um segmento informativo funcional dentro da microestrutura do dicionário, fato que acarreta em uma restrição de seu valor funcional (c.f. FARIAS, 2009, p. 112). Sendo assim, nossa proposta para o presente capítulo é fazer uma análise dos exemplos encontrados em cinco lemas de quatro dos principais ELDs disponíveis no mercado, OALD (2003), COBUILD (2003), CCID (2008), CLD (2000), bem como fazer algumas considerações sobre subsídios teóricos (lexicografia de *corpus* + semântica de frames) que possam, além de vir a auxiliar a redação dos exemplos, constituir um primeiro esforço no sentido da elaboração de uma técnica para a geração do exemplo.

6.2.1 Os exemplos selecionados para análise

Antes de analisar os exemplos selecionados para o presente estudo, é necessário fazer algumas considerações adicionais sobre a importância e o papel do exemplo nas obras lexicográficas.

6.2.2 O exemplo como uma informação discreta e discriminante

Em um estudo sobre o exemplo em dicionários de orientação semasiológica, Farias (2008, p. 102) salienta que é necessário que os exemplos apresentados nos dicionários constituam informações discretas e discriminantes. Entende-se, aqui, por informação discreta toda a informação sobre a norma real e, por informação discriminante, aquela que permite tirar algum proveito em relação ao uso da língua (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2006, p. 115-135). Levado ao âmbito dos exemplos nos dicionários, nem todo exemplo que constitui uma informação discreta constituirá, necessariamente, também, uma informação discriminante. Tal fato pode ser visto no exemplo contido em *curve* [*her spine curve*] (CCID (2008)), que é de informação discreta, pois corresponde a um fato da norma real da língua inglesa, mas não de informação discriminante, uma vez que dificilmente seu pretenso usuário, o aprendiz intermediário de língua inglesa, tirará algum proveito em relação ao uso da língua.

6.2.3 Os lemas selecionados para a extração dos exemplos e o critério de seleção

Para a extração dos exemplos foram selecionados randomicamente cinco substantivos concretos nos quatro dicionários arrolados – OALD (2003), COBUILD (2003), CCID (2008), CLD (2000). A ideia inicial era selecionar também cinco substantivos abstratos. No entanto, uma vez que esses denotam tanto “ação” quanto “efeito”, a distinção entre essas duas denotações no *corpus* analisado se tornaria inviável. O Quadro 32, a seguir, mostra as palavras selecionadas, bem como os exemplos extraídos dos quatro ELDs.

Quadro 32 - Os exemplos extraídos para análise

	CCID (2008)	CLD (2000)	COBUILD (2003)	OALD (2003)
	<i>On his birthday</i>			<i>Happy Birthday!</i> ◇
birthday	<i>she sent him flowers</i>	<i>Happy Birthday!</i>	X	<i>Oliver's 13th birthday</i>
	<i>Fifty yards track</i>			
dynamite	<i>was blow up with dynamite</i>	<i>... a stick of dynamite</i>	X	<i>... a stick of dynamite</i>
	<i>... the bride and the groom</i>	X	<i>... the bride and the groom</i>	X
soccer	<i>She plays soccer</i>	X	X	X
	<i>... a sticker that</i>			
sticker	<i>said, "I love Florida"</i>	<i>... a car sticker</i>	X	X

Fonte: autoria própria.

Nos exemplos arrolados é possível perceber que, na maioria das vezes, os mesmos não exercem outra função senão a de atestar a ocorrência da palavra, como é o caso de: ... *the bride and the groom* (CCID (2008), COBUILD (2003)), ... *a stick of dynamite* (CLD (2000), OALD (2003)) e ... *a car sticker* (CLD (2000)). Mesmo naqueles exemplos em que é apresentado um contexto sintático (tais como *She plays soccer* (CCID (2008)), *On his birthday she sent him flowers* (CCID (2008)), *Happy Birthday!* (CLD (2000), OALD (2003)), *Oliver's 13th birthday* (OALD (2003))), o exemplo não funciona como um complemento da definição. Dessa forma, o poder elucidativo da obra lexicográfica fica inteiramente a cargo da definição, que muitas vezes não é suficientemente clara. Quando isso ocorre, o usuário acaba não sendo capaz de compreender a palavra consultada e, conseqüentemente, de tirar proveito algum da mesma. Os únicos exemplos encontrados que, além de apresentar um contexto sintático, também complementam a definição, fazendo com que o usuário tenha, pelo menos, uma pista a respeito de qual objeto mental⁸⁴ a unidade léxica se refere, são: *Fifty yards track was blow up with dynamite* (CCID (2008)), ... *a sticker that said, "I love Florida"* (CCID (2008)). No primeiro, caso o usuário não tenha compreendido a paráfrase explanatória, o *phrasal verb* "blow up" fornece uma pista de que o lema definido se trata de algo capaz de

⁸⁴ Conceito proposto por Baldinger (1977, p. 80) que postula que a língua é uma transposição da realidade. Essa realidade gera nos indivíduos uma série de objetos mentais que são como um esquema de representação, um tipo de resumo de um certo campo da realidade.

“explodir” alguma coisa. No segundo, a frase “*I love Florida*” remete o consulente a algo que, comumente, aparece em alguns tipos de adesivos, fazendo com que o usuário consiga, com mais facilidade, acessar o objeto mental correto.

Além disso, os exemplos encontrados nos dicionários aparentemente evidenciam a falta de uma teoria, ou mesmo de uma técnica para a geração dos mesmos. Uma possível opção nesses casos seria a adoção dos pressupostos teóricos da lexicografia juntamente com os da semântica de frames. Pressupostos esses que serão detalhados nas próximas seções da presente dissertação.

6.3 UM BREVE HISTÓRICO DA LEXICOGRAFIA DE *CORPUS*

O início da lexicografia de *corpus* se deu de uma forma pré-computadorizada. Lexicógrafos como Samuel Johnson e James Murray elaboraram seu *corpus* a partir de um vasto conjunto de fichas indexadas (KILGARIFF *et al*, 2004, p. 2).

Após esse estágio inicial, Sinclair e Atkins, com o projeto do COBUILD (SINCLAIR, 1987), viram o potencial do computador para realizar tarefas que correspondiam aos compiladores dos dicionários, tais como armazenar, classificar e investigar os dados, tornando o trabalho mais objetivo (KILGARIFF *et al*, 2004, p. 2). A principal finalidade do uso do computador para a compilação dos *corpora* era dispor de uma ferramenta objetiva e imparcial, que fosse capaz de mostrar tanto regras quanto exceções. De acordo com Kilgariff *et al* (2004, *ibid*), desde o projeto COBUILD, os lexicógrafos têm usado as concordâncias e as KWICs [*keywords in contexts* (palavras-chave no contexto)] para investigar o comportamento das unidades lexicais.

É essencial para um novo projeto dicionarístico que o lexicógrafo dedique uma atenção especial às concordâncias das unidades lexicais. O uso de um *corpus*, bem como o de Sistemas de Análise de *Corpus* (SACs) [*corpus query systems* (CQSs)] para observar o comportamento das palavras antes de lematizá-las, é tão importante quanto o previamente mencionado. Entre os sistemas de análise de *corpus* disponíveis, destacam-se o WordSmith, o MonoConc, o Stuttgart workbench, o Manatee e o WordSketch Engine (Ske) – usado neste estudo.

Os *corpora* crescem todos os dias na medida em que um número incontável de documentos é produzido e disponibilizado eletronicamente, possibilitando a compilação de bancos de dados cada vez maiores. De acordo com Kilgarriff *et al* (2004, *ibid*), muito do primeiro dicionário COBUILD foi produzido com base em um *corpus* de 8 milhões de palavras. Já a partir da década de 90, o BNC, com 100 milhões de palavras,⁸⁵ foi o *corpus* usado para a elaboração de muitos dos principais dicionários, incluindo o OALD (2003).

O *Linguistic Data Consortium* (LDC), organização aberta entre universidades, empresas e laboratórios governamentais de pesquisa, que cria, coleta e distribui, além de bancos de dados de linguagens orais e escritas, dicionários e outros recursos para fins de pesquisa e desenvolvimento, anunciou recentemente seu Gigaword (*corpus* de 1 bilhão de palavras). Além disso, cabe ressaltar que a internet é, em termos de textos em língua inglesa, possivelmente, 10 mil vezes maior do que isso (KILGARRIFF & GREFENSTETTE, 2003, p. 333-47). Para a lexicografia de *corpus*, feitos como esses não poderiam ser melhores. Quanto mais dados disponíveis tivermos, melhor poderemos investigar o comportamento das palavras.

Outro marco importante na lexicografia de *corpus* foi a inauguração, em 1989, por parte de Ken Church e Patrick Hanks, de um subcampo conhecido hoje como “estatística lexical” (CHURCH & HANKS, 1989, *apud* KILGARRIFF, 2004, p. 2). O que os autores fizeram foi propor o que eles chamaram de Informação Mutua [*Mutual Information*], que mede a saliência da associação entre duas palavras. Esse método funciona da seguinte forma:

If, for example, for a given word, one finds all the other words occurring within (say) five words of it, and after that calculates the salience of each of those words in relation to the node word, the individual can summarize the corpus data by presenting a list of its most salience collocates. (KILGARRIFF *et al* 2004, *ibid*).

Kilgarriff (2004, *ibid*) salienta o fato de que “[...] the line of enquiry generated a good deal of interest among lexicographers, and the corpus query tools all provide some functionality for identifying salient collocates, along these lines”.

Mas para o autor (KILGARRIFF 2004, *ibid*) a funcionalidade e a utilidade dessas ferramentas depende dos seguintes fatores:

⁸⁵ De acordo com as informações disponibilizadas no site do BNC.

- the bias of the lists towards overly rare items
 - the lists being based on wordforms (pigs) rather than lemmas (pig (noun)).
 - the arbitrariness of deciding how many words to left or right (or both) to consider.
 - assorted noise, of no linguistic interest, in the list.
 - the inclusion in the same list of words that might be the subject of a verb, the object of the verb, an adverb, another associated verb or a preposition.
- (KILGARIFF 2004, *ibid*)

6.3.1 Os sistemas de Análise de *Corpus* (SACs)

Como foi mencionado anteriormente, os SACs desempenham um papel importante na lexicografia de *corpus*. De acordo com Kilgariff *et al.* (2004, p. 3), o estado da arte desses sistemas permite ao lexicógrafo uma grande flexibilidade na busca por “colocados”, frases, padrões sintáticos para classificar as concordâncias com base em um grande conjunto de critérios, por exemplo, pesquisar somente em textos de literários ou em registros orais.

Entre os SACs disponíveis no mercado, um dos mais confiáveis é o Sketch Engine, um sistema usado em muitos projetos lexicográficos, incluindo os da editora *Oxford University Press*, do *FrameNet*, dos dicionários *Collins*, dos *Chambers Harrap*, dos *Macmillan* entre outros.

6.3.2 The Sketch Engine

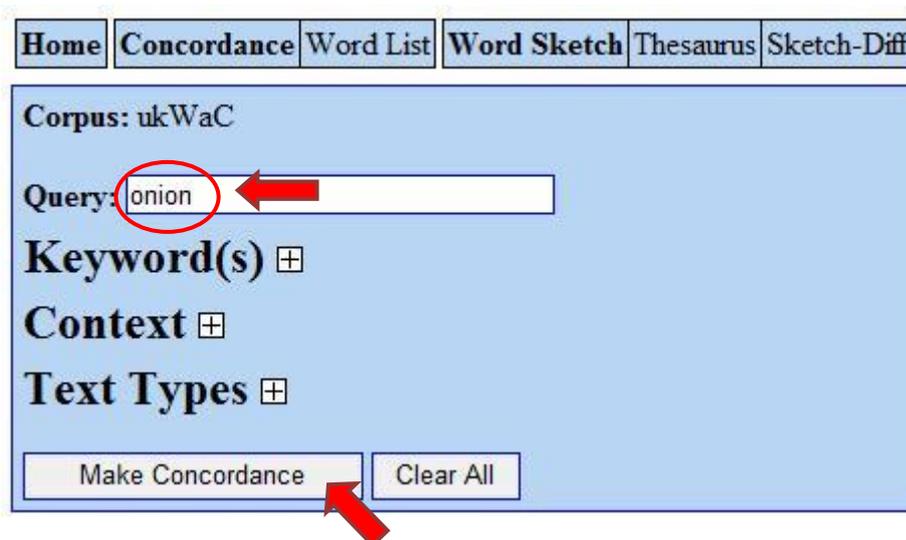
O Sketch Engine (Ske) foi projetado e desenvolvido por Adam Kilgariff (2004), que tomou um SAC já existente, o Manatee, e adicionou as funções “*word sketch*”, “*thesaurus*”, “*similar words*” e “*sketch differences*”, assim como outras funções comuns a quase todos SACs.

A função “*word sketches*” é integrada com o concordanciador: clicando em um “colocado” de interesse no “*word sketch*”, o usuário é portado aos contextos de concordância do *corpus* nos quais o “colocado” é exposto em diversas relações gramaticais (c.f. KILGARIFF *et al.*, 2004, p. 4) (Figura 45).

O Ske é disponibilizado como um produto comercial. Desenvolvido para ser usado na internet, com um servidor armazenando os dados e apresentando os resultados de busca. Além disso, o programa dispõe de uma enorme gama de *corpora* em mais de 20 idiomas. Mas não

descarta a possibilidade do usuário compilar seu próprio *corpus*, que fica armazenado na rede e pode ser acessado somente pelo seu compilador, por meio de “login” e “senha”.

Figura 45 - Exemplo de busca no Ske



Fonte: Sketch Engine.

6.4 A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA DE FRAMES

A análise realizada na seção 6.2.3 demonstrou que aparentemente os dicionários de aprendizes analisados não utilizam uma técnica para a geração do exemplo. Diante disso, cabe-nos perguntar se alguma teoria semântica seria capaz de fornecer subsídios para a geração de exemplos discretos e discriminantes nos dicionários.

A semântica de frames possui uma concepção ampla a respeito do que significa “significar”. Em função disso, pode ser capaz de prover informações para a geração dos exemplos.

O termo “semântica de frames” se refere a uma ampla variedade de abordagens em relação à descrição do significado das palavras de uma língua natural. De acordo com Fillmore (1977, p. 59-87), significados estão relativizados a cenas. Em outras palavras, uma pessoa não consegue compreender o significado de uma palavra sem acessar o conhecimento

essencial relativo à mesma. Por exemplo, uma pessoa não é capaz de compreender a palavra “goleiro” sem conhecer absolutamente nada sobre a situação “jogo de futebol”, que além de outras coisas, envolve: jogadores, futebol, treinador, times, bola, gol, a relação entre a bola e o gol, a relação entre o jogador, a bola e o gol, e assim por diante. Em termos genéricos, a palavra ativa ou evoca um frame de conhecimento semântico relacionado ao conceito específico ao qual se refere.

A semântica de frames pode ser definida como uma estrutura coerente de conceitos relacionados que estão conectados de tal forma que, sem o conhecimento de todos eles, o indivíduo não consegue compreender completamente o conceito de nenhum, e são, nesse sentido, tipos de Gestalt. Frames são baseados em experiências recorrentes. Dessa forma, o frame *partida de futebol* é baseado em experiências recorrentes de *partidas de futebol*.

As palavras não só salientam conceitos individuais, mas também especificam uma determinada perspectiva na qual o frame é visto. Por exemplo, *jogar* vê a situação desde a perspectiva dos *jogadores de futebol*, ao passo que *treinar* vê a situação desde a perspectiva do *treinador*. Segundo Fillmore (1977, p. 59-87), isso explica a assimetria observada em muitas relações lexicais.

Ainda segundo Fillmore (1977, p. 59-87), cada palavra possui seu próprio frame. Nessa afirmação, frame deve ser entendido como o *background* para um conjunto de palavras que um conceito fornece. Cada frame organiza um domínio de vocabulário. Por exemplo, quando uma pessoa pensa em uma palavra como *casamento*, ela a associa com palavras como: *noiva, noivo, alianças, dama de honra, divórcio, lua de mel*. Por outro lado, cada uma dessas palavras que se relaciona com *casamento* possui seu próprio *background*, seu próprio *frame*. Por exemplo, a palavra *divórcio* evoca *disputa, briga, falta de amor, divisão, audiência* etc. Uma vez que cada palavra na língua possui seu próprio conjunto de palavras que se relacionam (frame), às vezes os frames se sobrepõem em um contexto (GAWRON, 2008, p. 9).

Além do que já foi mencionado, é importante salientar o conceito descrito por Croft; Cruse (2004, p. 11) que afirma que muitos conceitos não podem ser compreendidos fora das instituições sociais e culturais nas quais estão inseridos.

Por exemplo, para Fillmore (1982, p. 120), o conceito de *vegetariano* só faz sentido em um frame cultural no qual comer carne é comum. Da mesma forma, os conceitos de *emprestar* e *pegar emprestado* só podem ser entendidos em um frame cultural no qual essas situações ocorrem (CROFT; CRUSE, 2004, p. 11).

A semântica de frames possui uma ampla gama de aplicações. No entanto, a principal e mais bem sucedida parece ser na lexicografia computacional. Em um dicionário baseado na semântica de frames, o frame corresponde às relações associativas de uma palavra com outras. Para Hamm (2009, p. 5), um dicionário baseado na semântica de frames oferece informações muito mais compreensíveis do que um dicionário tradicional. Talvez seja por essa razão que atualmente a semântica de frames e a lexicografia de *corpus* estão tão intrinsecamente ligadas.

Dentre as diversas utilidades de um *corpus* eletrônico, está a possibilidade de isolar uma unidade lexical e analisar suas concordâncias. Em outras palavras, quais palavras se associam com essa unidade lexical e com qual frequência elas aparecem. Rundell (2008, p. 203) postula que essas conexões ou preferências entre palavras podem ser de ordem “colocacional” ou “coligacional”. O que diferencia uma da outra é que a primeira corresponde a palavras que comumente coocorrem, tais como *manteiga rançosa*, *fumante inveterado* etc. Ao passo que a segunda se refere à probabilidade de uma palavra aparecer associada com outras. Por exemplo, se usamos a palavra *polícia*, existe uma tendência a associá-la com palavras como *ladrão* e *crime*.

Foi levando em consideração todo o *background* teórico a respeito da semântica de frames, especialmente a ideia de que um dicionário baseado na semântica de frames apresenta dados muito mais inteligíveis do que um dicionário tradicional, que se decidiu fazer uma análise dos exemplos extraídos das definições dos cinco substantivos arrolados para o presente estudo. A análise consistiu em tentar encontrar as preferências coligacionais dos substantivos selecionados. Para desenvolver a pesquisa, foi utilizado o SAC Ske e o *corpus* de língua inglesa enTenTen,⁸⁶ disponibilizado pelo programa. A averiguação foi realizada na esperança de que seria possível encontrar uma pista sobre quais palavras deveriam ser utilizadas na elaboração dos exemplos, a fim de torná-los mais elucidativos e discriminantes para o pretense usuário dos dicionários. As figuras a seguir (Figuras 46, 47, 48, 49 e 50) mostram os resultados.

⁸⁶ O enTenTen é um *corpus* de língua inglesa disponível, desde novembro de 2010, no Ske. Atualmente o enTenTen é o maior *corpus* do programa, com um impressionante total de 3.268.798.627 palavras.

Figura 46 - Resultados de *birthday* no Ske

birthday (noun) enTenTen freq = 69750

object of	20849	subject of	4325	adj subject of	752	modifier	25351	modifies	16934
be	11746	come	331	present	201	th	9223	party	4717
celebrate	3605	present	187	celebrated	90	happy	3189	present	1164
mark	365	fall	126	last	56	st	1071	cake	1125
reach	340	wish	120	special	36	nd	435	celebration	941
share	237	approach	65	next	34	rd	364	card	707
s	232	occur	41	close	18	fifth	357	gift	575
spend	194	greet	30	n't	10	eighteenth	182	anniversary	281
remember	185	treat	29			celebrity	180	bash	259
sing	184	happen	21			belated	164	greeting	201
approach	168	honour	19			sixteenth	151	dinner	194
forget	135	roll	18			twenty-first	138	wish	188
pass	99	cake	16			tenth	137	suit	158
commemorate	85	arrive	16			seventieth	132	candle	105
miss	68	loom	12			fiftieth	132	tomorrow	100
wish	62	celebrate	12			sixtieth	100	weekend	99
observe	48	party	11			ninth	88	treat	59
near	46	coincide	8			eightieth	85	wedding	51
enjoy	33					thirtieth	84	tribute	43
honor	29					fortieth	75	graduation	35
attain	18					seventeenth	67	congratulation	27
precede	15					fifteenth	61	cupcake	19
acknowledge	14					thirteenth	57	festivity	17
honour	13					fourteenth	57	ode	11
recall	13					hundredth	51	spanking	10
ruin	12					ninetieth	49	pressie	9

and/or	4703	possessor	2257	predicate	744	pp_of-i	7655	predicate_of	581
anniversary	592	child	236	today	458	novelist	1572	day	84
holiday	246	daughter	145	yesterday	47	poet	1113	week	60
history	160	friend	125	tomorrow	43	writer	805	th	31
wedding	137	son	116	th	35	playwright	321	tomorrow	25
th	135	mother	99			composer	133	yesterday	19
birthday	83	wife	97			painter	119	occasion	13
occasion	60	husband	58			humorist	92	celebration	9
graduation	58	sister	56			cartoonist	66	milestone	7
celebration	31	brother	48			physicist	58	weekend	7
Christmas	27	dad	40			essayist	55		
christmas	21	mom	38			inventor	39	pp_with-i	449
retirement	17	king	30			comedian	35	cake	16
st	15	baby	30			pianist	32	concert	7
vacation	14	grandmother	22			songwriter	30		
festival	13	composer	19			lyricist	23	pp_at-i	166
dad	13	boyfriend	15			sculptor	21	weekend	7
congratulation	12	Pharaoh	11			illustrator	20		
christening	10	queen	11			screenwriter	18	pp_as-i	128
funeral	10	grandfather	10			aviator	15	holiday	25
milestone	9	granddaughter	9			lexicographer	12		
sir	9	nephew	9			choreographer	12		
Xmas	8	niece	8			memoirist	11		

Continuação

shower	8	mum	7	saxophonist	10	pp_on-	286
rd	8	emperor	7	bandleader	9	i	
baptism	7	aunt	7	biochemist	9	th	72
						date	32
						st	10

pp_in-i	596
today	161
style	40
hospital	12

pp_to-	315
i	
dad	7

Fonte: Sketch Engine

Figura 47 - Resultados de *dynamite* no Ske

dynamite (*noun*) enTenTen freq = 4282

object_of	1199	modifier	542	modifies	965	and/or	617	pp_in-	133
throw	35	Ms	55	bomb	74	explosive	25	i	
strap	28	political	40	fishing	40	bomb	21	pocket	6
explode	21	napoleon	12	charge	32	gun	20	sack	5
invent	20	pure	12	cartridge	28	grenade	16		
plant	14	nitrate	6	explosion	28	cyanide	15		
place	13	lignin	5	stick	27	rifle	9		
detonate	9	ammonium	5	blast	21	fuse	8		
toss	4	stolen	5	cruiser	19	detonator	7		
light	4	grenade	5	combination	11	powder	7		
seize	4	non-existent	4	cap	9	nitroglycerin	6		
		fake	4	massives	8	dynamite	6		
		absolute	4	belt	7	drill	6		
subject_of	414			fuse	6	cap	6		
explode	22			vest	6	melinite	5		
blast	7			outrage	6	nitroglycerine	5		
stick	7			fragment	6	bulldozer	5		
blow	5			shell	6	gunpowder	4		
				factory	6	shovel	4		
				truck	5	nitrate	4		
				plot	5	ammunition	4		
				duo	4				
				blow	4	pp_around-	6		
				offense	4	i			
						waist	5		

Fonte: Sketch Engine

Figura 48 - Resultados de *groom* no Ske

groom (noun) enTenTen freq = 6769

object of 1198	modifier 956	and/or 2463	possessed 586	pp_of-i 69
marry 20	bride 65	bride 1361	family 91	bedchamber 7
suppose 15	prospective 49	coachman 28	house 48	chamber 23
educate 11	missing 46	gardener 24	father 43	
reply 7	so-called 14	horse 22	parent 34	
dress 6	poor 13	groom 18	cake 16	
kiss 5	stud 12	guest 17	attendant 5	
mount 5	suitable 11	footman 15	dance 5	
qualify 5	horse 11	attendant 13		
	-year-old 10	witness 12	predicate of 121	
	potential 10	cook 10	resident 8	
	English 8	wedding 10	pp_at-i 54	
	sleepy 7	servant 10	wedding 11	
	handsome 7	ostler 9	pp_for-i 70	
	loving 7	gentleman 8	daughter 16	
	intended 6	groomsman 7	pp_in-i 112	
	bride- 5	lackey 7	livery 5	
	would-be 5	rider 7	pp_to-i 46	
	Irish 5	bridesmaid 6	bride 15	
		jockey 6		
	modifies 489	dress 6		
	cake 9	valet 5		
	broom 7	squire 5		
	bride 5	stable 5		
	standing 5	maid 5		

Fonte: Sketch Engine

Figura 49 - Resultados de *soccer* no Ske

SOCCER (noun) enTenTen freq = 28289

<u>object_of</u> 3395	<u>subject_of</u> 2060	<u>modifier</u> 3946	<u>modifies</u> 16908	<u>and/or</u> 3718
play 1523	match 153	football 104	team 2502	basketball 386
watch 157	play 39	basketball 90	game 1358	football 280
love 71	bet 17	baseball 73	player 1225	baseball 232
call 47	govern 13	indoor 66	ball 817	hockey 197
like 39	field 7	hockey 53	mom 797	rugby 168
enjoy 23	head 7	volleyball 37	fan 762	volleyball 140
hate 16	mum 6	tennis 35	coach 535	tennis 139
coach 15	star 6	rugby 34	match 524	softball 113
host 11	dominate 6	coaching 32	stadium 324	lacrosse 76
prefer 10		robot 28	tournament 246	golf 69
dominate 10	<u>adj subject of</u> 353	softball 26	league 236	cricket 53
resemble 8	popular 29	outdoor 23	basketball 125	swimming 46
appreciate 8	mum 26	pro 21	hooligan 99	gymnastics 23
attack 8	final 15	varsity 19	championship 91	badminton 20
invent 6	boring 12	playing 19	pitch 86	boxing 20
	fanatic 9	lacrosse 18	tennis 57	skiing 17
	un-american 8	robotic 16	hockey 52	ballet 12
	exciting 8	cricket 16	softball 51	karate 11
		intramural 11	volleyball 45	handball 10
		Brazilian 11	mum 42	wrestling 9
		gymnastics 9	rugby 40	kickball 8
		collegiate 9	final 37	frisbee 8
		premiership 7	lacrosse 23	footy 8
		rowing 7	hooliganism 21	cross-country 7
		boxing 6	cleat 20	netball 6

possessor [300](#)woman [157](#)predicate_of [334](#)sport [95](#)football [6](#)possessed [105](#)popularity [7](#)predicate [87](#)sport [24](#)pp_as-i [75](#)sport [10](#)pp_in-i [261](#)fall [11](#)street [11](#)general [8](#)yard [6](#)pp_on-[100](#)TV [11](#)

Fonte: Sketch Engine

Figura 50 - Resultados de *sticker* no Ske

sticker (noun) enTenTen freq = 16761

<u>object_of</u> 4972	<u>subject_of</u> 2264	<u>modifier</u> 10445	<u>modifies</u> 2156	<u>and/or</u> 3442
put 382	say 187	bumper 3495	price 393	poster 190
place 167	read 45	parking 125	shock 239	T-shirt 162
remove 93	indicate 32	yellow 76	slogan 60	stamp 52
display 80	bear 25	inspection 73	sheet 28	badge 51
wear 69	proclaim 23	validation 48	album 27	sticker 48
attach 61	appear 23	T-shirt 47	poster 26	pin 48
affix 59	cover 23	windshield 29	T-shirt 25	leaflet 46
print 50	affix 22	lapel 28	chart 24	decals 28
distribute 43	warn 18	bumper 27	label 16	mug 25
stick 38	declare 17	vinyl 24	printing 14	postcard 23
slap 37	remind 11	rainbow 24	etc 14	magnet 22
sport 25	stick 11	coloured 23	pin 13	graffito 17
warn 24	display 11	promotional 18	mentality 12	flyer 17
plaster 23	state 11	orange 18	pen 11	billboard 14
paste 20	feature 10	disclaimer 17	leaflet 10	bookmark 13
color 15	urge 9	handicapped 16	tag 10	adhesive 12
mail 12	adorn 7	barcode 14	mug 8	tattoo 12
dot 9	depict 7	adhesive 11	pencil 8	crayon 10
rip 9	cost 7	glow-in-the-dark 10	stamp 8	glitter 10
fade 9	plaster 6	holographic 9	pack 8	flier 10
sniff 8	adhere 6	slapping 9	badge 7	stencil 9
peel 8	inform 6	NRA 9	vine 6	placard 9
annoy 8	<u>adj subject of</u> 243	confederate 8	marker 6	hanger 8
expire 6	unconstitutional 7	removeable 7	inventory 6	stationery 7
spot 6		preprinted 6	paint 6	ribbon 16

<u>pp_on-i</u> 1616	<u>pp_for-</u> 284
car 343	i 31
back 105	car 31
window 57	
front 43	<u>pp_with-</u> 186
bumper 41	i 186
door 37	slogan 11
vehicle 33	flag 10
cover 30	
windshield 24	<u>pp_in-i</u> 268
truck 22	window 36
box 22	textbook 13
textbook 19	passport 9
bottom 17	
outside 15	
bag 14	
helmet 13	
shirt 13	
top 13	
forehead 12	
laptop 11	
chart 11	
rear 10	
windscreen 7	
bin 7	
jacket 6	

Fonte: Sketch Engine

6.5 A ANÁLISE DOS RESULTADOS PARA A GERAÇÃO DE EXEMPLOS MAIS ELUCIDATIVOS

Para selecionar quais palavras seriam pertinentes para a elaboração de exemplos mais discretos, discriminantes e, principalmente, elucidativos para o consultante, o critério de “frequência” é, sem dúvida, um critério de suma relevância, como ocorre, por exemplo, com *celebrate* (3.708 ocorrências no total) para a geração do exemplo de *birthday*. No entanto, os critérios de “relevância” e “pertinência” desempenham um papel de igual importância. Por exemplo, ainda que *basketball* (601 ocorrências no total) seja mais frequente que *match* (159 ocorrências no total), fica claro que, para a geração do exemplo de *soccer*, *match* é uma palavra mais relevante e que, mais facilmente, remeterá o usuário ao frame de futebol. Nesse caso, *basketball*, assim como todos os nomes de esportes que aparecem alinhados a *soccer*, é hipônimo de *sport*, que, sim, poderia vir a ser uma palavra relevante para a elaboração do exemplo de *soccer*.

6.6 SUGESTÕES DE ELABORAÇÃO DOS EXEMPLOS BASEADOS NOS ALINHAMENTOS ENCONTRADOS NO *CORPUS*

Para cada lema arrolado para o presente estudo, seria possível gerar mais de um exemplo. Seguem, abaixo, as nossas sugestões. As palavras que constam nos alinhamentos do *corpus* aparecem sublinhadas, ao passo que o lema aparece em negrito:

birthaday

*John will celebrate his **birthaday** having a big party with cake and presents.*

ou

*While blowing the candles on the cake, Jonh made his **birthaday** wish.*

ou

Jonh's eighteenth birthday was celebrated with a big party.

ou

*Instead of showing up at Jonh's **birthday party**, I decided sending him a gift card with my best wishes.*

dynamite

*To blow up a building you will need someone to be in charge of detonating the **dynamite**.*

ou

*The **dynamite** is one of the most dangerous bombs ever invented.*

ou

***Dynamite** is a bomb suitable for massive explosion.*

groom

*The bride mentioned that the **groom** was not properly dressed to the wedding.*

ou

*In a wedding ceremony every **groom** fears that the bride disappears.*

ou

The bride waited the hole day in the church for her missing groom.

ou

*The **groom** said the bride, "Would you marry me".*

soccer

I love watch my favourite team playing soccer on TV.

ou

Brazilians love soccer games.

ou

*Well coaching a **soccer** team requires disciplinant players.*

ou

***Soccer** is the most popular sport over the Latin American countries.*

ou

*Before the beginning of the **soccer** match, players complained about the quality of the field.*

sticker

*The government printed and distributed a huge number of **stickers** which the population displayed on the windows.*

ou

*It is normal among teenagers to put coloured **stickers** over their textbooks.*

ou

*His car window was covered with **stickers**.*

Nem todas as coligações de uma dada palavra serão úteis para a elaboração de seus exemplos, da mesma forma que nem todas as palavras fundamentais para a elaboração de seus exemplos aparecerão coligadas a ela. No entanto, é importante ressaltar que a busca por coligações nos *corpora* demonstrou ser uma ferramenta importante para a geração de exemplos elucidativos.

Como foi verificado por meio das cinco palavras arroladas para o estudo, fica claro que os exemplos fornecidos pelos *learner's dictionaries* selecionados não permitem que o usuário tire o devido proveito desse segmento informativo. Por exemplo, é facilmente percebido que há uma ausência de palavras que ajudariam o consulente a acessar um objeto mental do qual ele já tem conhecimento. A semântica de frames, juntamente com a lexicografia de *corpus*, provou ser uma importante ferramenta para a geração de exemplos mais discriminantes e elucidativos.

É necessário que fique claro que a semântica de frames somada aos SACs fornecem pistas importantes para a geração de exemplos. No entanto, os SACs não são programas para a elaboração de exemplos. Em outras palavras, o uso desses programas não descarta uma análise qualitativa.

7 CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos explorar os subsídios advindos da língua materna de um usuário falante nativo de português brasileiro na concepção e no desenho de um dicionário, a fim de aprimorá-lo em todos os seus componentes canônicos. Contudo, ficou claro que buscar aprimorar esse tipo de obra lexicográfica em “todos” os seus componentes canônicos envolve a consideração de outros pontos metalexográficos, de pesquisa de usuário e didáticos de língua estrangeira, que vão muito além do tempo previsto para a realização de uma dissertação de mestrado. Isso porque estabelecer uma proposta de estrutura definitiva, estilo, apresentação e conteúdo, envolve a delimitação minuciosa do perfil do pretense usuário brasileiro, considerando os aspectos: Como os usuários brasileiros consultam os dicionários? Que tipo de informação eles buscam? Os usuários brasileiros conseguem encontrar o que procuram? Eles ficam satisfeitos com o que encontram? O que eles fazem quando a consulta não é bem sucedida?

No entanto, com relação aos objetivos específicos, o trabalho obteve resultados muito positivos.

A realização da nossa pesquisa experimental com aprendizes brasileiros de inglês revelou-se uma excelente ferramenta, capaz de fornecer pistas sobre como utilizar subsídios advindos da língua materna como mecanismo heurístico na consulta de um ELD. Mecanismos, esses, que possibilitam oferecer estratégias para o acesso e a compreensão eficaz das informações contidas nesse tipo de obra.

Fomos igualmente bem sucedidos ao propor critérios para subsidiar a redação dos exemplos de um ELD e na descrição de como as palavras inglesas de origem românica são capazes de auxiliar na redação das paráfrases explanatórias, otimizando o poder elucidativo das mesmas desde o ponto de vista de um aprendiz brasileiro de inglês.

Levando em consideração a realização dos objetivos específicos, retomamos, a seguir, nossas hipóteses iniciais:

1. Não se pode falar em atender adequadamente as necessidades do usuário aprendiz de ILE em uma obra lexicográfica, sem que o perfil de pretense usuário da obra tenha sido elaborado levando em consideração sua língua materna: essa hipótese foi

confirmada. Uma revisão bibliográfica somada ao experimento conduzido com aprendizes brasileiros de inglês demonstraram que a língua materna desempenha um papel crucial na forma com a qual a língua estrangeira é adquirida e usada. Conseqüentemente, a eficácia de uma obra lexicográfica voltada ao público-alvo aprendiz está atrelada a consideração desse aspecto.

2. Uma análise contrastando as línguas portuguesa e inglesa é capaz de fornecer uma pista sobre quais aspectos representarão dificuldades para o aprendiz brasileiro: essa hipótese foi comprovada. De fato, contrastar as línguas envolvidas no processo de aprendizagem demonstrou ser muito eficiente na previsão de quais aspectos da língua estrangeira poderiam representar dificuldades para os aprendizes brasileiros. Naturalmente, o contraste, por si só, somente foi capaz de fornecer pistas, que necessitaram de uma comprovação empírica, realizada por meio de nossa pesquisa experimental.
3. Com base nas pistas fornecidas por meio de uma análise, como a citada *ad supra*, é possível oferecer estratégias de macro e microestrutura para que o consulente acesse e compreenda de forma eficaz as informações contidas nos ELDs: essa hipótese foi confirmada. Para todas as dificuldades comprovadas pela pesquisa experimental, fomos capazes de propor mecanismos otimizadores, macro e microestruturais, para o acesso e a compreensão das informações dos ELDs.
4. As palavras de origem românica presentes na língua inglesa são percebidas como mais familiares pelos aprendizes brasileiros e, portanto, podem configurar-se como uma importante ferramenta na redação das paráfrases explanatórias de um ELD: essa hipótese foi parcialmente confirmada. Embora, aparentemente, as palavras de origem românica sejam importantes ferramentas para a elucidação dos lemas definidos no dicionário, seria necessário a realização de um experimento empírico com aprendizes brasileiros de inglês para poder afirmar categoricamente que essas palavras são percebidas como mais fáceis.
5. Subsídios advindos da lexicografia de *corpus* somados a pressupostos teóricos da semântica de frames são capazes de auxiliar os lexicógrafos na elaboração de exemplos com uma maior qualidade funcional, tendo em vista o perfil de pretensão usuário de um ELD: essa hipótese foi parcialmente confirmada. Muito embora, aparentemente, esses subsídios tenham sido capazes de otimizar os exemplos dos

ELDs, aqui também se faz necessário a realização de uma pesquisa experimental para confirmar, ou não, a preferência do aprendiz brasileiro por exemplos gerados a partir desse modelo.

Por fim, cabe ressaltar que, embora a proposta definitiva de um ELD elaborado para aprendizes brasileiros requeira uma série de estudos adicionais, acreditamos que o presente trabalho possa representar o primeiro passo em direção à introdução de um produto verdadeiramente inovador em um mercado editorial que não para de crescer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAS, Ali. Contrastive analysis: Is it a living fossil? **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 33, n.3, p. 195-215, agos. 1995.

AL-AJMI, Hashan. The effectiveness of Dictionary Examples in Decoding: the case of Kuwaiti Learners of English. **Lexikos** 18, p. 15-26, 2008.

ALLEN, Robert. **Common Errors and Problems in English**. London: Penguin Books, 2008.

ALMIND, Richard. Designing Internet Dictionaries. **Hermes**, Journal of Linguistics, Las Vegas, n. 34, p. 37-54, 2005.

ALMIND, Richard; BERGENHOLTZ, Henning. Klæder skaber folk: Ordbøgers layout. **Hermes**, Aarhus, n. 4, p. 31-47, 1990.

_____. Die ästhetische Dimension der Lexikographie. In: FIX, U.; WELLMANN, H. (Org.): **Bild im Text – Text und Bild**. Heidelberg: Winter, 2000. p. 259-288.

ALONSO RAMOS, M. Construction d'une base de données des collocations bilingue français-espagnol. **Langages**, Paris; n. 143, p. 5-21, 2001.

AL-SIBAI, Dina. "Not to Be" The Decline of Contrastive Analysis Pedagogy. Outubro, 2004. Disponível em: <<http://faculty.ksu.edu.sa/dinaalsibai/Research%20Papers/05.%20Decline%20of%20Contrastive%20Analysis.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2013.

ATKINS, B.T.. Corpus Lexicography: The Bilingual Dimension. In: ZAMPOLLI, A.; et al. (Eds.). **Computational Lexicology and Lexicography**. v. I Pisa: Giardini Editori E Stampatori, 1991, p. 43-64.

ATKINS, B.T.; RUNDELL, M. **The Oxford guide to practical lexicography**. Oxford: OUP, 2008.

ATKINS, B.T; KNOWLES, F.E. Interim Report on the EURALEX/ AILA research report into dictionary use. In: MAGAY, T.; ZIGANY, J. (Eds) **Proceedings of BudaLex '88**, EURALEX 3rd Proceedings. Copenhagen, 1990, p. 381-392.

BALDINGER, Kurt. **Teoría Semántica**. Madrid: Alcala, 1977.

BENEDUZI, Renata. **Colocações Substantivo + Adjetivo**: proposta para sua identificação e tratamento lexicográfico em dicionários ativos português-espanhol 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Instituto de Letras, Porto Alegre. 2008.

BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. Two opposing theories: on H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. **Hermes**. Journal of Linguistics, n. 31, p 171-196, 2003. Disponível em: <https://pure.au.dk/portal/files/9895/H31_11.pdf>. Acesso em: 13 fev.2013.

BIDERMAN, Maria. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUIERO, A. M. (Org.) **As Ciências do Léxico: Lexicografia, Lexicologia e Terminologia**. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 131-144.

BOLBONI, Paolo E. **Dizionario di glottodidattica**. Perudgia: Guerra Edizioni, 1999.

BORBA, Francisco. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Editora Ática. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. **Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília: Presidência da Republica, Casa Civil, 2005.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. A definição do perfil de usuário e a função da obra lexicográfica em um dicionário de aprendizes. **Expressão**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 89-101, 2007.

_____. Panorama da lexicografia alemã. **Revista Contingentia**, v. 3, n. 2, p. 89-110, 2008.

Disponível em: <
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20729/000682667.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 13 fev.2013.

_____. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. **ALFA**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 243-260, 2009a.

_____. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 60-72, 2009b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/11414/6758>>. Acesso em: 28 set. 2010.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix V.; FARIAS, Virgínia S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, n. 18, p. 115-135, 2006.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6944/6451>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: XATARA, C.; BEVILACQUA, C; HUMBLÉ, P. (Org.). **Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas**, Florianópolis: UFSC/NUT, 2008. p. 129-167.

_____. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. **Lusorama**, Frankfurt am Main, v. 77, p. 29-78, 2009.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix V.; REOLON, Carolina. Os learner's dictionaries do inglês e os Lernwörterbücher do alemão: uma simples transposição de nomes? **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41-67, mai. 2010. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/13319/7614>>. Acesso em 28 set. 2010.

_____. Ensino e aprendizagem de inglês e espanhol por meio de dicionários para aprendizes brasileiros: um estudo avaliativo. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, n. 5, p. 241-260, 2012.

CORNELL, A. Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs. **IRAL**, v. 23, p. 269-280, 1985.

COSERIU, Eugenio. **Lições de Lingüística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COWIE, A.P.. The Language of Examples in English Learners' Dictionaries. In: JAMES, G. (Ed.). **Lexicographers and their Works**: Exeter Linguistic Studies 14. Exeter: University of Exeter. 1989. p. 55-65.

_____. Language as Words: Lexicography. In: COLLINGE, N. (Ed.). **An Encyclopedia of Language**: London/New York: Routledge. 1990. p. 671-700.

CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: CUP. 2004.

CRYSTAL, David. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

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

CUMMING, G.; CROPP, S.; SUSSEX, R. On-line Lexical Resources for Language Learners: assessment of some approaches to word definition. **System**, London, v. 22, n.3, p. 369-377. 1994.

DAUGUT, B.; LAUFER, B. Avoidance of phrasal verbs by Hebrew-speaking learners of English - a case for contrastive analysis. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 7, p. 73-79, 1985.

DIXON, R. The Grammar of English phrasal verbs. **Australian Journal of Linguistics**, v. 2, p. 1-42, 1982.

FRANÇA, V. DO YOU SPEAK...? Brasileiros estudam inglês mais do que nunca, mas a maioria não consegue aprender. **Veja** educação. Editora Abril, 2001. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/educacao/140896/p_062.html>

DOUBLE NEGATIVE. In: **WIKIPEDIA**, The Free Encyclopedia,. 2013. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Double_negative&oldid=536652052>. Acesso em: 05 fev. 2013.

DRYSDALE, P.D. The Role of Examples in a Learner's Dictionary. In: COWIE, A.P. (Ed.). **The Dictionary and the Language Learner** (Lexicographica Series Maior 17). Tübingen: Niemeyer Verlag, 1987. p.213-223.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Intrduction à la lexicographie**: le dictionnaire. Paris: Larouse, 1971.

DUPLA NEGAÇÃO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2012. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dupla_nega%C3%A7%C3%A3o&oldid=32030202>. Acesso em: 21 fev. 2013.

FARIAS, Virgínia S. **Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa**. 2009. 285 f. Dissertação (Mestrado)- UFRGS, Instituto de Letras, Porto Alegre. 2009.

_____. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. **Alfa**, v.52, n.1, p.101-122, 2008. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v52-1/06-Farias.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

FILLMORE, C. Scenes-and-frames semantics. In: ZAMPOLLI, A. (Ed.) **Linguistic Structures Processing**. Amsterdam: North-Holland, 1977, p. 55-81.

_____. Frame semantics. **Linguistics in the Morning Calm**. Seoul: Hanshin, 1982, p. 111-137.

FREYRE, Gilberto. **Inglês no Brasil**: aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. Rio de Janeiro: Olympio, 1977.

_____. **Inglês no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda. 2000.

FRIES, C.C. **Teaching and Learning English as a Second Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert; HYAMS, Nina. **An Introduction to Language**. 7ª ed. Boston: Thomson/Heinle, 2002. p. 15.

GAWRON, J. **Frame Semantics**. Jan. 2008 Disponível em: <http://www.hf.uib.no/forskingskole/new_frames_intro.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

GOVE, Philip B. **Webster's Third New International Dictionary**. Springfield: Merriam-Webster Inc, 1981.

GRADDOL, David. **The future of English**. 2000, The English Company (Uk) Ltda. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

HAMEL, Rainer Enrique. The Development of Language Empires/Entwicklung von Sprachimperien. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K.; TRUDGILL, P. (Org.) **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. Berlin: Walter de Gruyter, 2006. p. 2240 – 2257.

HAMM, F. Frame semantics. In: HOGAN, Patrick C. (Ed.) **The Cambridge encyclopedia of the language sciences**, Cambridge: CUP, 2009. Disponível em: <http://www.uni-stuttgart.de/linguistik/sfb732/files/hamm_framesemantics.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

- HARTMANN, R. R. K. **Teaching and researching lexicography**. London: Longman, 2001.
- HERBST, T.. Defining with a Controlled Defining Vocabulary in Foreign Learners' Dictionaries. **Lexicographica**, v. 2, p. 101-119, 1986.
- _____. On the way to the perfect learner's dictionary: a first comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE. **International Journal of Lexicography**, v. 12, n. 1, p. 321-355, 1999.
- HORNBY, A.S.. Some Problems of Lexicography. **English Language Teaching**, v. 19, n. 3, p. 104-110, 1965.
- HOWATT, Anthony; WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. Oxford: OUP, 2004.
- HUMBLÈ, Ph. The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language dictionaries. In: EURALEX 98 INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY, 8., 1998, Liège. **Euralex 98 Proceedings**. Liège: Université de Liège, 1998. p. 593-600.
- IGNÁCIO, Sebastião E. Parâmetros para um dicionário de valência verbal. **Todas as Letras**, n.6, p. 107-113, 2004.
- JACKSON, Howard. **Lexicography: an introduction**. London: Routledge, 2002.
- JAMES, C. **Contrastive analysis**. London: Longman, 1980.
- JASZCZOLT, K. Typology of Contrastive Studies: Specialisation, Progress and Applications. **Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, v. 28, p. 1-14, 1995.
- KELLERMAN, E. The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage. In: DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. (Eds.). **Interlanguage**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984. p. 98-122.
- KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- KERNERMAN, L. English Learners' Dictionaries: How Much do we Know about their Use? In: EURALEX'96. 1996, Gothenburg. **EURALEX '96 Proceedings...** Gothenburg: Gothenburg University, Department of Swedish., 1996, p. 405-414.
- _____. 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 set. 2010.
- _____. 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 set. 2010.
- KILGARRIFF, A.; GREFENSTETTE G. Web as Corpus: Introduction to the Special Issue. **Computational Linguistics**, v. 29, n. 3, p. 333-47, 2003.

KILGARRIFF, A.; RYCHLY, P.; TUGWEL, D.. The Sketch Engine. Proj. EURALEX, 2004. Disponível em: < <https://trac.sketchengine.co.uk/raw.../wiki.../sketch-engine-elx04.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 13 fev. 2013.

KLEIN, W. **Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KNIGHT, T. Learning Vocabulary through Shared Speaking Tasks. **The Language Teacher**, v. 20, n. 1, p. 24-29, 1996.

LADO, R.. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: Michigan University Press, 1957.

LAJOLO, Marisa. **Livro Didático**: um (quase) um manual de usuário. In: **Em aberto**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=24187>. Acesso em: 30 nov. 2006.

LAMETA-TUFUGA, E. **Using the Samoan Language for Academic Learning Tasks**. (Unpublished MA Thesis). New Zealand: Victoria University of Wellington, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: OUP, 1986.

LAUFER, B. 1992. Corpus-based versus Lexicographer Examples in Comprehension and Production of New Words. In: EURALEX'92. 1992, Tampere, Finland. **EURALEX '92 Proceedings...** Tampere: 1992. p. 71-76.

LAUFER, B.; ELIASSON, S. What causes avoidance in second language learning: L1- L2, difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? **Studies in Second Language Acquisition**, v. 15, p. 35-48, 1993.

LEECH, Geoffrey; SVARTVIK, Jan. **A Communicative Grammar of English**. Harlow: Longman, 1975.

LEWIS, M. Paul. **Ethnologue**: Languages of the World. Dallas: SIL International, 2009. Disponível em: <<http://www.ethnologue.com/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

LIAO, Yan; FUKUYA Yoshinori. **Avoidance of phrasal verbs**: the case of Chinese learners of English. Mānoa: University of Hawaii. Disponível em: <[http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/20\(2\)/Liao%26Fukuya.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpsel/20(2)/Liao%26Fukuya.pdf)>. Acesso em: 15 de jul. 2011.

MAINGAY, S.; RUNDELL, M. Anticipating Learners' Errors — Implications for Dictionary Writers. In: COWIE, A.P. (Ed.). **The Dictionary and the Language Learner** (Lexicographica Series Maior 17). Tübingen: Niemeyer Verlag, 1987. p. 128-135.

MARELLO, C. 1987. Examples in Contemporary Italian Bilingual Dictionaries. In: COWIE, A.P. (Ed.). **The Dictionary and the Language Learner** (Lexicographica Series Maior 17). Tübingen: Niemeyer Verlag, 1987. p. 224-237.

MARTON, W. Contrastive Analysis in the Classroom. In: FISIAK, J. (Ed.). **Contrastive Linguistics and the Language Teacher**. Oxford: Pergamon Press, 1981. p. 147-170.

MAZRUI, Ali A.; MAZRUI, Alamin M. **The power of Babel: language & governance in the African experience**. Chicago: UCP, 1998.

MCARTHUR, Tom, (Ed.) **The Oxford Companion to the English Language**. Oxford/New York: OUP, 1992.

MCCARTHY, Diana; KELLER, Bill; CARROLL, John. Detecting a Continuum of Compositionality in Phrasal Verbs. **Cognitive and Computing Science**. v. 18, p.1-8, 2003. Disponível em: http://delivery.acm.org/10.1145/1120000/1119292/p73-mccarthy.pdf?ip=201.37.65.60&CFID=35475557&CFTOKEN=38602406&acm_=1310955560_e55e9f9ac26770ba2ad0459931770121>. Acesso em: 15 de jul. 2011.

MERZAGORA, G. M. **La lessicografia**. Bologna: Zanichelli, 1987.

MESQUITA, Roberto M. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1999.

NATION, I.S.P. Translation and the Teaching of Meaning: Some Techniques. **ELT Journal**, v. 32, n. 1, p. 171-175, 1978.

NATION, Paul. The role of first language in foreign language learning. **Asian EFL Journal**. v.1, n. 1, p. 1-8, 2001. Disponível em: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2003-Role-of-L1-Asian-EFL.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2013.

NESI, H. The Role of Illustrative Examples in Productive Dictionary Use. **Dictionaries**, v. 17, p. 198-206, 1996.

NOGUEIRA, Marcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

ODLIN, T. **Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Ana Flávia Souto. **Subsídios da semântica cognitiva para a disposição das acepções nos Learner's Dictionaries**. 2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio grande do Sul Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre RS. 2010.

OLLER, J.; ZIAHOSSEINY, S. The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. **Language Learning**, v. 20, p. 183-189, 1970.

POWELL, Geraint. **What is the Role of Transfer in Interlanguage**. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University. 26 Dec. 2007. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>>. Acesso em: 19 fev.2013.

RAHE, Marta Banducci. **A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano”**: uma investigação das práticas docentes no Maria Constança (1955-2005). 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFMS, Campo Grande, 2006.

REOLON JARDIM, Carolina. A produtividade léxica de berry no inglês contemporâneo. **Linguagem**, n. 15, p.1-13, 2010. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao15/artigos.php>>. Acesso em: 13 fev.2013.

_____. Resenha Cambridge English Mini Dictionary. Cambridge University Press (VIII + 372 P.), 2009. **Revista Linguagem** [em avaliação editorial, submetido 19 set.2011].

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009.

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. In: FONTANELLE, T (Org.). **Practical Lexicography**. Oxford: OUP, 2008, p. 221-242.

SAG, I. A.; BALDWIN, T.; BOND, F.; COPESTAKE, A.; FLICKINGER, D. (2002) Multiword expressions: A pain in the neck for NLP. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTELLIGENT TEXT PROCESSING AND COMPUTATIONAL LINGUISTICS, 3., 2002, México. **Proceedings of...** México, 2002. p. 1-15.

SANDERS, C. Recent Developments in Contrastive Analysis and Their Relevance to Language Teaching. In: FISIAK, J. (Ed.). **Contrastive Linguistics and the Language Learner**. Oxford: Pergamon Press, 1981. p. 20-38.

SANTOS, A.L.P. **A realidade do ensino da língua inglesa nas escolas de ensino médio com base nos novos PCNs**: uma visão crítica comparativa. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Universidade da Amazônia, Belém, 2001.

SCHNEIDER, Edgar W. **Postcolonial English**: varieties around the world. Cambridge: CUP, 2007.

SCHÜTZ, Ricardo. Uma rápida história do ensino de línguas no Brasil. English Made in Brasil. 1999. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/skperg9.html#284>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

SCHUSTER, K. **Second Language Acquisition**: Lado and the Contrastive Analysis. 1997. Disponível em: <http://www.coas.uncc.edu/linguistics/courses/4263/4263lado.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.

SHEEN, R. The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 34, p. 183-197, ago. 1996.

SIDE, R. Phrasal verbs: Sorting them out. **English Language Teaching Journal**. v. 44, p. 144-152, 1990.

SINCLAIR, J. 1984. Lexicography as an Academic Subject. In: HARTMANN, R.R.K. (Ed.). **Lexicography: An Emerging International Profession**. London: Fullbright papers, 1984. p. 3-12.

SRIDHAR, S. Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. In: FISIÁK, J. (Ed.), **Contrastive Linguistics and the Language Teacher**. Oxford: Pergamon Press, 1980. p. 207-243.

SWAN, M. The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use, In SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: CUP, 1997. p. 156-180. Disponível em: <<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/influence-second-language.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.

SWANEPOEL, Piet. Dictionary Quality and Dictionary Design: A Methodology for Improving the Functional Quality of Dictionaries. **Lexikos**, v. 11, p. 160-190, 2001.

TARP, Sven. **Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge**. London: Lexicographica: Series Maior, 2008.

TODD, Loreto; HANCOCK. **International English Usage**. Londres: Routledge, 1986.

SOUZA, Rudson Edson de. **O papel da Leitura nas aulas de inglês: uma análise segundo a percepção dos professores do ensino médio de escolas públicas estaduais de Natal**. 2010. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2010.

VAN GELDEREN, Elly. **A history of the English language**. Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 130

VINTAR, S. **Contrastive Analysis in the Classroom**. 2001. Disponível em: <www2.arnes.si/~svinta/vaja.doc>. Acesso em: 22 out. 2012.

WARDHAUGH, R. The contrastive analysis hypothesis. **TESOL Quarterly**, v. 4, p. 123-30, 1970.

WHITCUT, J. Usage Notes in Dictionaries: The Needs of the Learner and the Native Speaker. In: ILSON, R. (Ed.). **Dictionaries, Lexicography and Language Learning**. ELT Documents 120. Oxford: Pergamon Press, 1985. p. 75-80.

WHITMAN, L. Contrastive Analysis: Problems and Procedures. **Language Learning**, v. 20, p. 191-197, 1970.

ZANATTA, Flávia. **A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa**. 2010. 268 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre-RS, 2010.

ZGUSTA, Ladislav. **Manual of lexicography**. Janua Linguarum. Series maior 39. Prague: Academia / The Hague, Paris: Mouton, 1971.

ZULUAGA, A. Los “enlaces frecuentes” de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones. **Philologie im Netz**. [S. l.], v. 22, p. 56-74, 2002. Disponível em: <<http://web.fuberlin.de/phin/phin22/p22t3.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

DICIONÁRIOS CITADOS

Au. **Novo Dicionário Aurélio** – Século XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CALD. **Cambridge Advantage Learner’s Dictionary**. Cambridge: CUP, 2008.

CIDE. **Cambridge International Dictionary of English**. Cambridge: CUP, 1995.

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

COBUILD. **Collins Cobuild English Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, Inc., 1987.

COBUILD. **Collins Cobuild Concise Learner’s Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, Inc., 2003.

DETOAEW. **Dictionary of Etymology: The Origins of American English Words**. New York: HarperCollins Publishers, Inc., 1995.

LDOCE. **Longman Dictionary of Contemporary English**. London: Longman, 2009. Disponível em: <<http://www.ldoceonline.com/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

LLA. **Longman Language Activator**. London: Longman, 2005.

MwebLD. **Merriam-Webster’s Learner’s Dictionary**. New York: HarperCollins Merriam-Webster, Inc., 2010. Disponível em: <<http://www.learnersdictionary.com/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

MWebOnline. **Merriam-Webster Online**. New York: Merriam-Webster, Inc., 2010. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

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

OED. **Online Etymology Dictionary**. New York: HarperCollins Publishers, Inc., 2010. Disponível em: <<http://www.etymonline.com/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

WebTNID. **Webster's Third New International Dictionary**. Springfield: Merriam-Webster, Inc., 1981.

SITES DA INTERNET

BNC. **British National Corpus**. University of Oxford. Disponível em: <<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

EUROBAROMETER. **European Commission.** Public Opinion. Disponível em: <http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

SkE. **Sketch Engine.** Disponível em: <<http://www.sketchengine.co.uk/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

Global English. **Business English Index Report.** 2012 Disponível em: <http://www.globalenglish.com/business_english_index>. Acesso em: 15 dez. 2012.

ANEXO 1 - Tarefa Para Aprendizes De Inglês Como Língua Estrangeira

Número de identificação do participante: _____.

TAREFA PARA APRENDIZES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Usando como base os conhecimentos de língua inglesa que você já adquiriu, de que forma você transporia os seguintes enunciados para a língua estrangeira estudada.

1. *Estou fazendo 4 cadeiras este semestre.*

2. *Caiu um avião na semana passada.*

3. *Vai ter outra festa semana que vem?*

4. *Tem muita gente aqui.*

5. *Ele sabe falar inglês.*

6. *Eu vim para falar contigo.*

7. *Para aprender, é necessário estudar.*

8. *Não há nada que eu possa fazer.*

9. *Não tem ninguém em casa.*

10. *Eu tenho um problema.*

11. *Um amigo é mais importante que dinheiro.*

12. *A Inglaterra é um país desenvolvido.*

13. *Os Países Baixos pertencem à Europa.*

14. *A República Popular da China está situada no continente asiático.*

15. *Ele é médico.*

16. *Ela toca piano.*

17. *Ele disse aos jornalistas que a inflação vai diminuir.*

18. *Ele disse que a inflação vai diminuir.*

19. *Tem uma pessoa aí que quer falar contigo.*

20. *Tem cinco pessoas na sala.*

21. *Será que vai chover? Acho que sim.*

22. *Eu também acho isso.*

23. *Ele entrou na cozinha.*

24. *Tenho que telefonar para ele.*

25. *João precisa jogar fora o lixo.*

26. *Preciso fugir daqui.*

27. *A correspondência retornou à Maria.*

28. *Minha galinha pôs um ovo.*

29. *Ele me deixa louca.*

30. *Adicione as rodelas de cebola.*

31. *Ele o deixou de olho roxo.*

32. *Ele não consegue nem limpar o nariz.*

33. *Seu rosto estava vermelho de raiva.*

34. *Ela é uma fumante inveterada.*

35. *Vá à polícia e preste queixa.*

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de pesquisa: *Mecanismos de otimização de um Learner's Dictionary de inglês para aprendizes brasileiros* – Mestrado em Teorias linguísticas do léxico - UFGRS.

Eu, _____, sob a responsabilidade da pesquisadora Carolina Reolon Jardim fui convidado (a) a participar de um estudo que irá recolher informações referentes às tarefas de produção em língua inglesa por aprendizes brasileiros de inglês como L2.

Informações gerais da pesquisa : O objetivo deste trabalho é avaliar e propor, com base nas tarefas de produção em língua inglesa executadas por aprendizes brasileiros de inglês como L2, critérios para inserção e disposição de informações em um Dicionário de Aprendizes de Inglês [*English Learner's Dictionary*] que tenha como público alvo estudantes brasileiros.

Objetivo da pesquisa: O objetivo deste trabalho será recolher informações referentes à produção dos aprendizes em língua inglesa de enunciados fornecidos em língua portuguesa. Desejamos salientar que não estaremos avaliando a competência tradutória em língua inglesa dos indivíduos pesquisados, mas, sim, diversas habilidades, tais como: competência léxica, sintática, etc.

Público alvo: Aprendizes brasileiros de inglês dos níveis básico e intermediário do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, das turmas de Inglês II e IV, que serão escolhidos para a pesquisa através de sorteio aleatório.

Crêterios de inclusão e exclusão: Para ser incluído na pesquisa, o aluno necessita estar matriculado regularmente na Disciplina de Inglês II ou IV do Curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ser brasileiro e autorizar devidamente, por meio do presente formulário, a participa o na pesquisa. Serão excluídos da pesquisa alunos que não pertençam às turmas citadas, que não sejam brasileiros e que não tenham autorizado devidamente a participa o.

Metodologia: Serão fornecidos 35 enunciados em língua portuguesa que deverão ser traduzidos para língua inglesa pelos participantes. Cada enunciado   seguido por uma linha em branco que deverá ser usada pelo participante para a inser o da resposta. Nenhum tipo de material poderá ser consultado durante a realiza o do questionário (dicionários, livros didáticos, gramáticas etc.). O tempo máximo estimado para a realiza o da tarefa está previsto em 1 hora e 30 minutos, contando a partir do momento que todos os participantes tiverem recebido a cópia do questionário, bem como as instru es para a execu o do mesmo. O questionário deverá ser respondido a caneta. Todas as perguntas deverão ser respondidas. No entanto, caso o participante não consiga traduzir para língua inglesa um determinado enunciado ele poderá inserir o símbolo \emptyset na linha da resposta.

Cronograma: A pesquisa será realizada no período que compreende 10/2012 a 11/2012, sendo as etapas de coleta de dados realizadas no período de 10/2012.

Riscos: Atendendo   norma vigente,   necessário salientar que a avalia o realizada não representar  nenhum risco aos participantes, pois será aplicado somente uma tarefa de produ o em língua estrangeira. Não será exposta nenhuma identifica o dos participantes, sendo usado um sistema de numera o para identifica o dos mesmos nas fichas e questionários.

Benefícios: Por meio das avalia es que serão realizadas, será possível propor mecanismos de otimiza o para um dicionário de aprendizes de inglês tendo como público alvo aprendizes brasileiros.

Contatos: Caso tenha alguma dúvida ou necessidade de qualquer esclarecimento sobre o estudo, você pode entrar em contato com os pesquisadores relacionados abaixo:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de P s-Gradua o.

Prof. Dr. Félix Valentín Buge o Miranda – Orientador

Mestranda: Carolina Reolon Jardim – carolrjardim@yahoo.com.br

Autorizo, portanto, a pesquisadora **Carolina Reolon Jardim** da **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** a realizar a pesquisa acima explicitada, e ter seus resultados utilizados para publicação, mantendo sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa. Tenho a liberdade de recusar ou retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de qualquer explicação.

Assinatura do sujeito da pesquisa:

Número de identificação do sujeito da pesquisa _____

RG _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Número total de anos de estudo de inglês prévio ao ingresso na UFRGS: _____ anos.

No número total de anos de estudo de inglês prévio ao ingresso na UFRGS, estão incluídos:

Aprendizado de inglês por meio de escola regular.

Aprendizado de inglês por meio de curso livre.

Aprendizado de inglês por meio de intercâmbio.

Outro: _____.

Assinatura do pesquisador responsável e proponente da pesquisa

Data: _____